
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO VERBAL: UM ESTUDO DE CASO**

VITÓRIA

2022

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO VERBAL: UM ESTUDO DE CASO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão

VITÓRIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÚBIA ROSETTI NASCIMENTO GOMES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NÃO VERBAL: UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 07 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Instituto Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Estadual de Campinas

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@ufes.br

Dedico este trabalho às minhas filhas, Ana Clara e Helena, que renovam minhas forças a cada dia, fazendo-me acreditar no amor verdadeiro por meio dos seus olhares inocentes, de seus sorrisos largos e com a simplicidade que somente a infância traz. Minhas verdadeiras riquezas nesta Terra!

AGRADECIMENTOS

Sempre, primeira e eternamente, a Deus, por me permitir chegar até aqui. Obrigada, Deus, pela força e pela companhia durante as inúmeras noites em claro e vivenciadas, para que este trabalho pudesse ser realizado. Em segundo lugar, a meu amado esposo, que esteve comigo durante todo o processo de doutoramento, cuidando de nossas filhas, para que eu pudesse estar ausente. Obrigada, meu marido e amigo, sem você eu não conseguiria; às minhas filhas, que, sem falar nenhuma palavra, ressignificam minha existência a cada manhã. Obrigada por terem me ensinado o que é o amor verdadeiro... amor que renuncia e, muitas vezes, sente dor com a distância, mas só aumenta, independentemente de qualquer coisa.

À minha avó Leonir (em memória), que sempre estará em meu coração e em meus pensamentos como o maior exemplo de vida deste mundo. Com ela aprendi que nada é difícil, em nosso coração, cabe muita gente e somos muito mais fortes do que imaginamos ser.

À minha mãe e minha irmã, por tudo que me ajudaram até aqui. Obrigada por todo apoio. Também a Josi, por cuidar das minhas filhas como se fossem dela e por todo cuidado que tem.

Ao meu querido professor orientador, doutor Edson Pantaleão, que, em toda sua sabedoria, nos faz entender, cada vez mais, que o conhecimento nos enobrece por meio da humildade. Obrigada por todos esses anos de estudo e pesquisa, obrigada por acreditar em mim, muitas vezes até mais que eu mesma. Você é um exemplo de dedicação e humildade e o levarei em meu coração para sempre.

A todos meus alunos e alunas da graduação e da pós-graduação, por compreenderem meus momentos de ausência e por me constituírem como professora. Obrigada por todas as demonstrações de carinho e cuidado que recebi sempre. Vocês serão ainda maiores.

À Lila, que me fez compreender novos modos de ver este mundo e nele estar. Um agradecimento especial também a todas as crianças do Protea que me motivam a ser um ser humano cada vez melhor, para que, mediante meus estudos, seja possível colaborar na qualidade de vida de cada um deles e fazer a diferença neste mundo. Cada um de vocês me fez ver que os verdadeiros heróis não usam capa.

À minha diretora, doutora Fernanda Mappa, que me ensina, a cada dia, que devo acreditar em mim e me dá força e apoio para seguir.

À Capes, pelo financiamento de minha pesquisa, e aos queridos professores, Rogério Drago, Reginaldo Célio Sobrinho, Rita de Cássia Magalhães e Jair Filho, pela atenção para com meu trabalho e pelas grandes contribuições que trouxeram e agregaram valor imensurável à pesquisa.

Por fim, a todos os meus amigos com quem, apesar da distância, estive juntos em coração. Um agradecimento especial à minha amada Juliana Busato, que me mostrou o verdadeiro sentido da fé. Tudo será melhor, assim cremos. Obrigada, amigas Elimar, Valesca, Laiza, Carolina e Claudia. Vocês são um tesouro aqui nesta Terra.

Enfim, nem todas as palavras deste mundo poderiam expressar o que sinto agora. Ser mãe e doutoranda foi o maior desafio que vivi até hoje. Um grande desafio que envolve a grandeza de sentimentos, muitas vezes contraditórios, mas que me fez amadurecer significativamente, por meio de alegrias e também tristezas. Chegamos ao fim? Sim e não: sim, para o fim de um percurso árduo de pesquisa, desta pesquisa; não, para as possibilidades que Deus prepara para aqueles que nele creem. E, assim, seguimos sempre, com fé e coragem e com a certeza, cada vez mais evidente, de que podemos ser mais do que imaginamos, mesmo diante de inúmeras situações adversas.

Sim, doutora em Educação! Esta agora sou eu! Para vocês, filhas! Obrigada, Deus!

RESUMO

A pesquisa de doutorado aqui apresentada investigou o uso de recursos simbólicos na prática pedagógica como elemento que pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com o transtorno do espectro autista (TEA). Diante da complexidade que envolve a educação de crianças com esse transtorno, esta tese defende que o uso de recursos simbólicos na prática pedagógica contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, analisou-se de que forma a utilização de recursos simbólicos pode colaborar para o processo de aprendizagem da criança com TEA, considerando as especificidades inerentes ao transtorno. Em relação aos objetivos específicos, buscou-se identificar aspectos das práticas pedagógicas que podem potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio da utilização de símbolos, analisar as concepções tanto de deficiência e de prática pedagógica presentes nos discursos e práticas dos professores quanto de prática pedagógica nos documentos norteadores do(s) sistema(s) municipal(ais) de ensino, como planos de ação, projetos político-pedagógicos, propostas curriculares, entre outros. O campo empírico de pesquisa foi um centro municipal de educação infantil da prefeitura municipal de Vitória-ES que presta atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. Metodologicamente, recorreu-se ao estudo de caso como orientador do percurso investigativo, entrevistas semiestruturadas e observação em contexto como procedimentos de coleta de dados. Com base nesses instrumentos, deu-se prosseguimento à sistematização dos dados por meio de registros fotográficos, registros das observações no diário de campo e pesquisa documental. Para o embasamento teórico do estudo, optou-se por usar a teoria sociológica figuracional de Norbert Elias, que contribuiu para as análises apoiadas em conceitos centrais, como “linguagem” “sociogênese”, “psicogênese” e “interdependência”. Nesse sentido, faz-se importante destacar que Elias compreende a linguagem como uma ação social, ou seja, não parte de ações individuais, podendo operar como um modelo prototípico de um fato social. Dessa maneira, possui uma força vinculativa, pois representa a existência de uma fala que deve ser observada pelo grupo de pessoas, a fim de manter sua função comunicativa. Nesse contexto, teceram-se articulações entre o estudo de caso e a teoria eliasiana, a fim de compreender como o uso de recursos simbólicos pode contribuir para a aprendizagem de crianças que apresentam o transtorno do espectro autista não verbal. Os dados da pesquisa revelam que o uso de símbolos na prática pedagógica colabora no processo de aprendizagem da criança com TEA, considerando a natureza processual da construção de conhecimentos realmente “congruentes” com a realidade.

Palavras-chave: Autismo não verbal. Práticas pedagógicas. Uso de símbolos. Linguagem. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The doctoral research presented here investigated the use of symbolic resources in pedagogical practice as an element that can enhance the learning and development process of children with autism spectrum disorder (ASD). Given the complexity involved in the education of children with this disorder, this thesis argues that the use of symbolic resources in pedagogical practice contributes to the child's learning and development process. Thus, it was analyzed how the use of symbolic resources can contribute to the learning process of children with ASD, considering the specificities inherent to the disorder. Regarding the specific objectives, it was sought to identify aspects of pedagogical practices that can enhance the child's learning and development processes through the use of symbols, to analyze the conceptions of both disability and pedagogical practice present in the discourses and practices of teachers and pedagogical practice in the guiding documents of the municipal education system(s), such as action plans, political-pedagogical projects, curricular proposals, among others. The empirical field of research was a municipal center of early childhood education of the municipal government of Vitória-ES that provides care to children from 0 to 6 years of age. Methodologically, it was resorted to the case study as a guide for the investigative path, semi-structured interviews and observation in context as data collection procedures. Based on these instruments, the systematization of data was continued through photographic records, records of observations in the field diary and documental research. For the theoretical basis of the study, the use of the figurational sociological theory of Norbert Elias was chosen, who contributed to the analyzes supported by central concepts, such as “language”, “sociogenesis”, “psychogenesis” and “interdependence”. In this sense, it is important to highlight that Elias understands language as a social action, that is, it does not start from individual actions, being able to operate as a prototypical model of a social fact. In this way, it has a binding force, as it represents the existence of a speech that must be observed by the group of people, in order to maintain its communicative function. In this context, links were made between the case study and the Eliasian theory, in order to understand how the use of symbolic resources can contribute to the learning of children with non-verbal autism spectrum disorder. Research data reveal that the use of symbols in pedagogical practice collaborates in the learning process of children with ASD, considering the procedural nature of the construction of knowledge that is really “congruent” with reality.

Keywords: Non-verbal autism. Pedagogical practices. Use of symbols. Language. School inclusion.

RESUMEN

La investigación doctoral que aquí se presenta investigó el uso de los recursos simbólicos en la práctica pedagógica como elemento que puede potenciar el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con trastorno del espectro autista (TEA). Dada la complejidad que implica la educación de niños con este trastorno, esta tesis argumenta que el uso de recursos simbólicos en la práctica pedagógica contribuye al proceso de aprendizaje y desarrollo del niño. Así, se analizó cómo el uso de recursos simbólicos puede contribuir al proceso de aprendizaje de los niños con TEA, considerando las especificidades inherentes al trastorno. En cuanto a los objetivos específicos, se buscó identificar aspectos de las prácticas pedagógicas que pueden potenciar los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño a través del uso de símbolos, analizar las concepciones tanto de discapacidad y práctica pedagógica presentes en los discursos y prácticas de los docentes como de la práctica pedagógica en los documentos rectores de los sistemas educativos municipales, tales como planes de acción, proyectos político-pedagógicos, propuestas curriculares, entre otros. El campo empírico de investigación fue un centro municipal de educación infantil del municipio de Vitória-ES que atiende a niños de 0 a 6 años. Metodológicamente se recurrió al estudio de caso como guía del camino investigativo, la entrevista semiestructurada y la observación en contexto como procedimientos de recolección de datos. base en estos instrumentos, se continuó con la sistematización de datos a través de registros fotográficos, registros de observación en diario de campo e investigación documental. Para la base teórica del estudio, optamos por utilizar la teoría sociológica figuracional de Norbert Elias, quien contribuyó a los análisis a partir de conceptos centrales, como “lenguaje”, “sociogénesis”, “psicogénesis” e “interdependencia”. En este sentido, es importante resaltar que Elias entiende el lenguaje como una acción social, es decir, no forma parte de las acciones individuales, pudiendo operar como modelo prototípico de un hecho social. De esta forma, tiene fuerza vinculante, pues representa la existencia de un discurso que debe ser observado por el grupo de personas, para mantener su función comunicativa. En este contexto, se establecieron vínculos entre el estudio de caso y la teoría de Elias, con el fin de comprender cómo el uso de recursos simbólicos puede contribuir al aprendizaje de los niños con trastorno del espectro autista no verbal. Los datos de la investigación revelan que el uso de símbolos en la práctica pedagógica colabora en el proceso de aprendizaje de los niños con TEA, considerando la naturaleza procedimental de la construcción del conocimiento realmente “congruente” con la realidad.

Palabras clave: Autismo no verbal. Prácticas pedagógicas. Uso de símbolos. Idioma. inclusión escolar.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação..... | 36 |
| Quadro 2 – Quantitativo de crianças público-alvo da educação especial por tipologia..... | 36 |
| Quadro 3 – Relação dos profissionais sujeitos da pesquisa..... | 41 |
| Quadro 4 – Relação de documentos pesquisados..... | 44 |
| Quadro 5 – Possíveis causas do transtorno do espectro autista..... | 66 |
| Quadro 6 – Concepção de práticas pedagógicas identificadas nos trabalhos..... | 85 |
| Quadro 7 – Aspectos pedagógicos descritos nos planos de trabalho individual..... | 153 |
| Quadro 8 – Horários de aula do grupo 5..... | 165 |
| Quadro 9 – Relação das pesquisas com base no site da Capes..... | 201 |
| Quadro 10 – Relação das pesquisas identificadas no site da SciELO..... | 205 |
| Quadro 11 – Relação das pesquisas identificadas no site da ANPEd..... | 207 |
| Quadro 12 – Relação das produções identificadas em revistas acadêmicas..... | 208 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Sistema de trocas de imagens para auxílio na comunicação com crianças autistas | 139 |
| Figura 2 – Atividade para a escrita do nome próprio | 174 |
| Figura 3 – Etiquetas utilizadas pela professora para escrita do nome e colagem nos objetos pessoais de Lila | 175 |
| Figura 4 – Prancha plastificada para escrita das letras | 175 |
| Figura 5 – Atividade do calendário | 187 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|---|-----|
| Foto 1 – Lila na sala de atendimento educacional especializado, realizando atividade com o ábaco..... | 169 |
| Foto 2 – Atividade para recorte | 172 |
| Foto 3 – Atividade para o pareamento dos números | 173 |
| Foto 4 – Lila interagindo com o cartaz de rotinas elaborado pela professora especialista..... | 180 |
| Foto 5 – Cartaz de rotina confeccionado para Lila..... | 181 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|--------|---|---|
| AEE | – | Atendimento educacional especializado |
| ANPEd | – | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APAE | – | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| BNCC | – | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CMEI | – | Centro Municipal de Educação Infantil |
| Cenesp | – | Centro Nacional de Educação Especial |
| Comev | – | Conselho Municipal de Educação de Vitória |
| DCNEI | – | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| Ecriad | – | Estatuto da Criança e do adolescente |
| CAA | – | Comunicação Alternativa Ampliada |
| EMEF | – | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| ENEM | – | Exame Nacional do Ensino Médio |
| IDEB | – | Índice de desenvolvimento da educação básica |
| LDB | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | – | Ministério da Educação |
| PMV | – | Prefeitura Municipal de Vitória |
| PNE | – | Plano Nacional de Educação |
| PPP | – | Projeto político-pedagógico |
| SAEB | – | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | – | Scientific Electronic Library Online |
| Seesp | – | Secretaria de Educação Especial |
| SEME | – | Secretaria Municipal de Educação |
| SRM | – | Sala de recursos multifuncionais |
| TEA | – | Transtorno do espectro autista |
| TGD | – | Transtornos globais do desenvolvimento |
| UFSM | – | Universidade Federal de Santa Maria |
| LDBEN | – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NRC | – | National Research Council |
| PECs | – | Picture Communication Symbols |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | A DINÂMICA “ENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO” COMO POSTURAS METODOLÓGICAS | 27 |
| 2.1 | CONTEXTO DA PESQUISA | 35 |
| 2.2 | CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO | 38 |
| 2.3 | CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS | 40 |
| 2.4 | INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NA PRODUÇÃO DE DADOS | 42 |
| 3 | INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS | 47 |
| 3.1 | O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | 54 |
| 3.2 | CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA: DE QUAL CRIANÇA ESTAMOS FALANDO? | 61 |
| 3.2.1 | O transtorno do espectro autista | 65 |
| 3.3 | O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA COM TEA | 70 |
| 4 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS | 75 |
| 4.1 | CATEGORIA DE ANÁLISE: CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA | 77 |
| 4.2 | CATEGORIA DE ANÁLISE 2: CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ... | 83 |
| 4.3 | COMPREENDENDO O AUTISMO NÃO VERBAL | 93 |
| 4.4 | UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL | 95 |
| 5 | PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL | 117 |
| 5.1 | CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA PRESENTE NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES | 118 |
| 5.2 | CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DEFICIÊNCIA RETRATADAS NOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS | 143 |
| 6 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ELEMENTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 162 |
| 6.1 | CENA 1: LILA NO MOMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO | 168 |
| 6.2 | CENA 2: LILA E SUAS INTERAÇÕES NA SALA DE RECURSOS | 173 |

| | | |
|-----|--|------------|
| 6.3 | CENA 3: LILA E A APRENDIZAGEM DO NUMERAL 4..... | 178 |
| 6.4 | CENA 4: CONSTRUÇÃO DA ROTINA POR MEIO DE IMAGENS..... | 180 |
| 6.5 | CENA 5: LILA E A CINDERELA | 185 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 189 |
| | REFERÊNCIAS | 195 |
| | APÊNDICE A – Distribuição regional das pesquisas encontradas no site da Capes | 201 |
| | APÊNDICE B – Distribuição regional das pesquisas identificadas no site da SciELO | 205 |
| | APÊNDICE C – Distribuição regional das pesquisas identificadas no site da ANPEd..... | 207 |
| | APÊNDICE D – Distribuição regional das produções identificadas em revistas acadêmicas | 208 |
| | APÊNDICE E – Termo de consentimento e autorização para uso de imagens..... | 209 |
| | APÊNDICE F – Entrevista com a diretora | 210 |
| | APÊNDICE G – Entrevista com professora especializada..... | 213 |
| | APÊNDICE H – Entrevista com professora regente e assistentes de educação infantil | 216 |

1 INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios que tangenciam o cotidiano escolar, esta tese buscou direcionar olhares e análises sobre as práticas pedagógicas e a utilização de recursos simbólicos como potencializadora da aprendizagem e do desenvolvimento de crianças com o transtorno do espectro autista que não apresenta linguagem verbal. Nessa direção, este estudo assume a perspectiva sociológica figuracional de Norbert Elias na qual os símbolos são considerados como padrões sonoros tangíveis de comunicação humana e por isso são também dados físicos. Sob esse aspecto, considera que a formação e a comunicação através dos símbolos é uma capacidade exclusivamente humana e destaca a intrínseca relação entre o desenvolvimento social e a evolução biológica na formação destes símbolos, considerando que este processo de formação é progressivo, pois, de acordo com Elias, todo conceito tem traços de estágios anteriores ao desenvolvimento social e científico.

Diante dessa perspectiva, compreendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil se constitui com base nas relações que a criança estabelece com o outro e com a sociedade, configurando, assim, uma relação de interdependência. Nesse contexto, esta pesquisa partiu de inquietações construídas durante o tempo de trabalho com crianças, nas quais encontrei motivo para pesquisar, investigar e, em certa medida, colaborar para o desenvolvimento das crianças que apresentam o transtorno do espectro autista (TEA) por meio dos meus estudos. Durante uma trajetória profissional de dez anos, atuando como pedagoga da educação infantil de um sistema municipal de educação¹, percebi que a criança constrói sua individualidade por intermédio do outro. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente quando me refiro a crianças com TEA, considerando as especificidades que permeiam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com crianças da educação infantil matriculadas em uma escola municipal. Nesse cenário, enfatizo a importância dessa etapa de ensino para a formação humana, considerando que é a primeira etapa da educação básica, por isso permite a entrada da criança em um universo amplo de experiências e significações. Nessa perspectiva, compreendo que a criança com TEA constitui um sujeito de direitos e o transtorno se apresenta

¹ Prefeitura Municipal de Vitória, Espírito Santo.

como um modo de existência, e não como fator limitador ou determinante de seu processo de aprendizagem.

Diante desse contexto, senti a necessidade de pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com essas crianças, visto que, no decurso de minha trajetória, deparei com inúmeras situações em que as escolas recebem essas crianças, mas não sabem como devem proceder para que ela aprenda. Assim, em meu percurso profissional, foi possível identificar a grande dificuldade que os docentes apresentam no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos que apresentam o TEA. A angústia e preocupação dos profissionais que lidam diretamente com essas crianças chamaram-me significativa atenção, quando observei que, cotidianamente, grande parte dos professores regentes e dos professores especializados² conduzem suas práticas com a seguinte dúvida: se o que estão fazendo realmente promove a aprendizagem da criança.

Diante dessa situação, os relatos que vivenciei durante a trajetória profissional convergiram para um discurso relacionado ao “não saber” como lidar e ao “não saber” o que fazer com essas crianças dentro da sala de aula e nos diferentes ambientes de uma instituição escolar. Assim, observei que esse discurso vem acompanhado de angústias e frustrações por parte desses profissionais e faz com que as práticas pedagógicas desenvolvidas com esse público sejam inadequadas e insuficientes, uma vez que, tanto nas classes comuns do ensino regular quanto no atendimento educacional especializado³, não raro se manifestam questionamentos sobre o que e como ensinar a esses alunos e quais currículos e práticas poderiam qualificar esse processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse contexto, torna-se necessário destacar o que defino, neste trabalho de tese, como aprendizagem e desenvolvimento. Considero que a criança aprendeu determinado conceito ou comportamento quando ela é capaz de aplicá-lo ou realizá-lo em diferentes contextos. Essa aprendizagem permite que a criança desenvolva formas de significar os elementos que fazem parte de suas vivências e assim fazer uso desses conhecimentos para sua vida, em seu cotidiano.

² Nomenclatura utilizada pela Prefeitura Municipal de Vitória para se referir ao professor responsável pelo acompanhamento ao aluno público-alvo da educação especial.

³ O atendimento educacional especializado (AEE) configura-se como o atendimento educacional destinado especificamente aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de eliminar barreiras e impedimentos socioculturais a que esses alunos estão sujeitos no dia a dia. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>. Acesso em: 09 jul. 2020.

Ademais, permite mudanças de comportamento que, por sua vez, representam elementos relevantes para a sobrevivência da espécie. Nesse sentido, a aprendizagem torna-se necessária para que a criança faça parte de um grupo social. Como exemplo, Elias (1998), quando discorre sobre a questão da linguagem oral e simbólica, afirma que a comunicação por meio de muitas línguas é uma propriedade humana singular (ELIAS, 1998).

Desse modo, entendo que não basta somente a criança estar matriculada em uma escola, é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar coadunem com o processo de desenvolvimento e consequente acesso a novas formas de conhecimento. Diante desse dilema, a tese aqui apresentada defende que a utilização de símbolos⁴ na prática pedagógica potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA, especialmente aquelas que ainda não apresentam linguagem verbal⁵. Nesse contexto, Rodrigues (2013), Effgen (2017), Cotonhoto (2014) e Dambros (2018) contribuem para o estudo quando trazem discussões relacionadas à prática pedagógica e suas relações com o processo de inclusão. Sendo assim, enfatizam a necessidade de romper com práticas homogeneizadoras e ressaltam a importância de condições adequadas à utilização de métodos específicos de ensino para as crianças que apresentam especificidades em seu processo de desenvolvimento.

Diante disso, os estudos apontam a necessidade de estabelecer uma relação direta entre currículo e práticas pedagógicas, para que, assim, o processo de aprendizagem da criança seja materializado de forma significativa. No entanto, quando me refiro a crianças com TEA, defendo que a utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar a aprendizagem da criança que não apresenta linguagem verbal. Desta forma, as práticas pedagógicas constituem-se como elementos basilares no contexto educacional, desde que sejam estruturadas e sistematizadas de acordo com as demandas apresentadas pela criança, permitindo, assim, seu desenvolvimento individual e social. Dessa maneira, entendo que, nas práticas pedagógicas, são utilizados instrumentos, técnicas e estratégias organizadas com base nas demandas das crianças. Assumo, então, assim como Franco (2012, p. 173), que práticas

⁴ Neste trabalho, o conceito de símbolo está relacionado à perspectiva sociológica figuracional. Sendo assim, para Elias (1994a), os símbolos consistem em padrões sonoros tangíveis de comunicação humana e são construídos no seio de um quadro evolutivo que inclui o desenvolvimento social e a evolução biológica.

⁵ Algumas crianças que apresentam o transtorno do espectro autista não desenvolvem a capacidade de comunicação de forma convencional, ou seja, por meio da linguagem oral. Nesse caso, torna-se necessária a utilização de outras formas de comunicação, como símbolos, imagens e outras ferramentas que possibilitem a comunicação da criança.

pedagógicas são práticas “[...] que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por uma dada comunidade social”.

Nessa direção, as reflexões contidas neste trabalho voltam-se para a análise de como o uso dos símbolos nas práticas pedagógicas podem configurar como elementos potencializadores no processo de aprendizagem da criança com TEA. Para embasar teoricamente esta pesquisa, optei pela sociologia figuracional, de Norbert Elias, e, dada a multiplicidade de conceitos inerentes a sua teoria, utilizei os conceitos de psicogênese, sociogênese e linguagem para o desenvolvimento deste estudo.

À vista disso, é importante destacar que Norbert Elias elaborou uma teoria sobre os processos civilizatórios, a qual se caracteriza pela formação, mudança de hábitos e comportamentos do indivíduo que, por sua vez, está inserido numa sociedade. Desse modo, tenta superar um dilema clássico da Sociologia, que é a separação entre indivíduo e sociedade. Sobre essa modelagem de comportamento, Elias desenvolveu os conceitos de sociogênese e psicogênese que se referem a dois processos que ocorrem de modo recíproco no interior dos processos históricos de longa duração e se relacionam a mudanças no comportamento desse indivíduo, que vai modificando suas estruturas psicológicas de acordo com os fatos históricos e sociais que acontecem no interior das sociedades. Essas mudanças fazem parte do processo de individualização pelo qual cada indivíduo passa durante a vida. Sobre esse processo de individualização, Elias colabora para essa investigação quando relata:

Por paradoxal que pareça, no estágio atual do desenvolvimento dos hábitos mentais, não apenas a individualidade e a inter-relação social das pessoas não são antitéticas como também a moldagem e a diferenciação especiais das funções mentais a que nos referimos como ‘individualidade’ só são possíveis para a pessoa que cresce num grupo, numa sociedade (ELIAS, 1994a, p. 28).

Nesse sentido, compreendo que todos os indivíduos são diferentes em suas constituições naturais, uma vez que a construção de sua subjetividade ocorre num processo de longa duração no qual esses sujeitos se vão estruturando gradativamente mediante as relações que estabelecem com a natureza e com as outras pessoas.

Sua individualidade adulta não provém, necessariamente e por um caminho único, daquilo que percebemos como suas características distintivas, sua constituição especial, do mesmo modo que uma planta de determinada espécie evolui de sua semente: a constituição característica de uma criança recém-

nascida dá margem a uma grande profusão de individualidades possíveis. Ela exibe não mais que os limites e a posição da curva de dispersão em que pode residir a forma individual do adulto. O modo como essa forma realmente se desenvolve, como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (ELIAS, 1994a, p. 28).

Diante da relevância de considerar os processos subjetivos referentes à constituição do ser humano, faz-se importante ressaltar, mesmo que de forma breve, o que compreendo aqui como subjetividade humana. Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente do outro, de acordo com sua constituição natural, e, apenas no convívio em sociedade, é que essa criança pode se tornar um ser mais complexo que aprende e interage com os outros nas relações sociais, constituindo-se permanentemente por meio das aquisições culturais que essas relações permitem. Conforme Elias (1994a) afirma, se a criança for isolada dessas relações, ela poderá crescer fisicamente, mas não em sua composição psicológica.

Nesse sentido, a subjetividade consiste na manifestação dos aspectos individuais e sociais no comportamento da criança, considerando que a individualidade de cada pessoa que faz parte do contexto da criança é responsável pela aquisição de características distintivas, conforme Elias afirma:

O modo como essa forma realmente se desenvolve, como as características maleáveis da criança recém-nascida se cristalizam, gradativamente, nos contornos mais nítidos do adulto, nunca depende exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas (ELIAS, 1994a, p. 32).

Diante dessa configuração, compreendo que a subjetividade é um sistema complexo composto por processos de sentido e de significação que ocorrem de forma contínua, durante a trajetória de vida de cada criança. Sendo assim, a forma pela qual uma criança manifesta suas funções psíquicas não pode ser jamais deduzida exclusivamente de sua constituição hereditária, e sim tal qual ela se constitui com outras pessoas, da estrutura da sociedade em que o indivíduo cresce, se explica, enfim, de uma peculiaridade da própria natureza humana: o grau bastante elevado em que a autorregulação humana está livre do controle de mecanismos reflexos hereditários (ELIAS, 1994b). Nesse percurso, conhecimentos são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

Nessa direção, as contribuições da sociologia figuracional ocorrem principalmente por meio de seus estudos sobre a construção do conhecimento por parte da humanidade. Assim, Elias afirma que a produção do conhecimento ocorre de forma processual e relacional, por meio de uma ordem sequencial do processo:

Sob nenhuma circunstância é possível subir ao décimo andar de um edifício sem passar pelos níveis anteriores mais baixos. A subida ou descida, pode ser mais rápida ou mais lenta, mas, mesmo subindo ou descendo do décimo andar por elevador, temos sempre que passar, ainda que rapidamente, pelos níveis intermediários. A ordem sequencial do processo social tem características comparáveis. A abordagem histórica ou historicista do conhecimento representa diferentes conjuntos de ideias, diferentes doutrinas, como se fossem todos característicos de um mesmo nível de alienação⁶ ou, de modo mais geral, do mesmo nível de desenvolvimento da relação envolvimento-alienação (ELIAS, 1998, p. 59).

No processo de construção de conhecimentos, os indivíduos convivem uns com os outros, formando diferentes figurações. Nesse contexto, estabelecem relações de interdependência que são necessárias à convivência em grupo. Sobre o conceito de figuração, Elias afirma:

Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 1998, p. 25).

Dessa maneira, a teoria sociológica figuracional enfatiza o papel das relações entre indivíduo e sociedade como principal elemento nos processos de análises sociológicas. À vista disso, Elias concebe o desenvolvimento humano sob uma perspectiva processual e relacional, quando enfatiza que, para se desenvolver, o indivíduo estabelece uma relação de constante interdependência com o meio (sociedade) no qual está inserido. Para a convivência nessa sociedade, torna-se indispensável a construção de uma forma de comunicação que permita aos seres humanos a condição para o crescimento dos conhecimentos. A esse respeito, Elias contribui para as análises deste estudo, quando, em sua obra denominada “Teoria simbólica”, afirma que o conhecimento se expressa por meio de representações simbólicas, ou seja, dos símbolos. Destarte, enfatiza que a comunicação por meio dos símbolos é uma capacidade

⁶ É interessante ressaltar que, em Elias, o termo “alienação” se refere ao distanciamento necessário dos fatos para melhor conhecê-los. Nesse sentido, traduzimos distanciamento por alienação, notando que a alienação em Elias, opostamente àquela em Hegel e Marx, é positiva e fundamental para a vida dos grupos, a preservação da paz, do bem-estar e o desenvolvimento (ELIAS, 1998, p. 9).

inerente ao ser humano e a aprendizagem por meio deles permite o desenvolvimento social desse indivíduo.

É óbvio que o potencial de comunicação através de uma língua é um aspecto da herança biológica inata da humanidade. É igualmente óbvio que este potencial natural de comunicação linguística, da espécie humana só é operativo se for ativado por um processo social de aprendizagem individual (ELIAS, 1994a, p. 20).

Diante dessa perspectiva, defendo, neste trabalho, que a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas potencializa o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista que não apresenta linguagem verbal. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas potencializam a aprendizagem da criança e a aquisição de um código simbólico, dadas as interdependências estabelecidas nos diferentes contextos. Mediante essa compreensão, destaco que as formas de comunicação não se reduzem à fala. Em relação a isso, compreendo que as práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar se constituem em uma atividade mediada por signos, por isso estabelecem uma relação direta com o desenvolvimento cultural da criança. Depois do surgimento dessas novas formas de comunicação, apareceram novas formas de comportamento, dado o fluxo de desenvolvimento histórico, social e cultural a que está submetido.

Considerando esses aspectos do desenvolvimento humano, tive por objetivo geral do estudo analisar práticas pedagógicas e a utilização de recursos simbólicos na potencialização da aprendizagem e desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista que não apresentam linguagem verbal. No que concerne aos objetivos específicos da pesquisa, eles consistiram em:

- Identificar aspectos das práticas pedagógicas que podem potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio da utilização de recursos simbólicos.
- Analisar as concepções de deficiência e de prática pedagógica presentes nos discursos e práticas dos professores.
- Analisar as concepções de prática pedagógica presentes nos documentos norteadores do(s) sistema(s) municipal(ais) de ensino, como planos de ação, projetos político-pedagógicos e propostas curriculares.

Assim, esta tese organiza-se em seis capítulos, a saber: no primeiro, apresento a introdução em que descrevo os motivos pelos quais esta pesquisa foi realizada e as formas pelas quais busquei desenvolver esta investigação. Posteriormente, construí mais cinco capítulos, seguidos das referências e apêndices.

No segundo, descrevo o percurso metodológico desta tese. Nele, trato da utilização da metodologia da pesquisa de estudo de caso, adequando-a às implicações metodológicas da perspectiva sociológica figuracional. Assim, relato os principais objetivos deste estudo e, para o alcance dos objetivos propostos, sistematizo os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa em tela. Desse modo, falo sobre a observação participante, o diário de campo, a pesquisa documental e as entrevistas como principais instrumentos para a coleta de dados.

No terceiro, abordo aspectos relevantes da infância, como sua historicidade e as especificidades que envolvem a criança que apresenta o transtorno do espectro autista (TEA). Nele relato o surgimento da educação infantil e trago informações relevantes sobre a especificidade desse tipo de transtorno.

No quarto, intitulado “Práticas pedagógicas em suas diferentes perspectivas”, apresento uma revisão bibliográfica, na qual trago importantes estudos realizados acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos que apresentam o transtorno do espectro autista. A produção deste capítulo deve-se ao fato de que, nesta proposta de investigação, busco ampliar o “fundo de conhecimento” existente sobre a temática, no intuito de colaborar na construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, opto por elencar duas categorias de análise denominadas “concepção de deficiência” e “concepção de práticas pedagógicas”. No desenvolvimento de ambas as categorias de análise, busco descrever as concepções que os autores trazem acerca do que vêm a ser a deficiência e a prática pedagógica.

No quinto, discorro acerca das concepções de práticas pedagógicas e deficiência encontradas durante minhas análises documentais, bem como das concepções presentes nos discursos dos professores.

No sexto, descrevo, de forma mais detalhada, as cenas vivenciadas nesta pesquisa de campo, tecendo articulações com a teoria que embasa este estudo, ou seja, a teoria sociológica figuracional.

Para finalizar este trabalho de tese, trago as considerações finais, em que procedo a alguns apontamentos sobre o estudo em tela e relato alguns questionamentos surgidos durante o percurso da pesquisa, os quais podem configurar-se como objeto de estudo para futuras investigações.

2 A DINÂMICA “ENVOLVIMENTO E ALIENAÇÃO”⁷ COMO POSTURAS METODOLÓGICAS

Neste trabalho, assumo a perspectiva sociológica figuracional como fundamento central desta investigação e análise. Nessa direção, diante do desafio de pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA, teço articulações entre a abordagem teórico-metodológica do estudo de caso e a sociologia figuracional, considerando que as práticas pedagógicas (objeto de estudo) se desenvolvem de forma processual e relacional, dentro do contexto educativo, não sendo possível analisá-la de modo independente. É importante ressaltar que, ao trabalhar com crianças, se faz necessário um olhar criterioso sobre todo o contexto em que ela está inserida, de modo que não sejam feitas interpretações erradas ou equivocadas.

Nesse sentido, o estudo de caso permitiu-me um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado e favoreceu uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, possibilitando, assim, uma investigação empírica de maior confiabilidade. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, por isso baseia-se em diversas fontes de evidências, de modo que sistematize e torne credíveis os estudos feitos em uma determinada área de pesquisa. Em meu estudo de caso, busquei diferentes fontes de evidências que serão mencionadas posteriormente. No entanto, acredito ser importante compreender que os limites desse estudo precisam estar claros e bem delimitados, pois, caso contrário, não será possível alcançar os resultados almejados. Diante disso, Yin contribui para minhas análises quando caracteriza o estudo de caso da seguinte forma:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos [...] O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (YIN, 2005, p. 17).

Diante do exposto, compreendo que, ao optar pelo estudo de caso como modalidade de pesquisa, é necessária a escolha de um objeto de estudo, visando, assim, à investigação de um caso específico, bem delimitado e contextualizado, para que se realize a busca de informações.

⁷ Com base nos pressupostos eliasianos, que consideram a investigação como processual e figuracional, assumo a dinâmica “envolvimento e alienação” como um desafio do pesquisador na sua imersão e engajamento no campo empírico investigado e, ao mesmo tempo, no intuito de manter um distanciamento para a análise do objeto e do contexto em que está imerso. Assim, envolvimento e alienação não se configuram como etapas fixas e lineares na investigação, pois são faces de um mesmo processo.

Sendo assim, no campo educacional, o estudo de caso pode focalizar tanto um único indivíduo ou fenômeno, a fim de compreendê-lo em sua totalidade, quanto um conjunto de múltiplas análises. Desse modo, são denominados estudos de caso único ou múltiplo⁸.

Diante dessas definições, esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso único, em que optei pelo estudo com Lila⁹, uma criança com TEA, por isso este estudo de caso caracteriza-se como um estudo de caso único. Segundo Yin (2005), o caso único pode, então, ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria são corretas. Daí, justifico essa opção metodológica, pois acredito que a utilização de símbolos nas práticas pedagógicas potencializa o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal.

Diante desse desafio, compreendo a necessidade de adotar uma postura investigativa que possibilite a análise dos dados de forma participativa, contextualizada e pormenorizada, o que, por sua vez, esta opção metodológica permite assim fazer, visto que um estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005).

Assim, diante dessa perspectiva metodológica, compreendo que esse tipo de pesquisa nos exige uma compreensão crítica da realidade, de modo que, por meio desse olhar cuidadoso, seja possível, no caso deste estudo, identificar aspectos relevantes das práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Buscando tecer vinculações teóricas entre os conceitos eliasianos e o estudo de caso, volto-me para os conceitos de interdependência, linguagem e figuração em Elias. Dessa maneira, compreendo que, no campo investigativo, o pesquisador precisa assumir uma conduta que permita seu “engajamento” ao grupo a ser pesquisado, de modo que esse engajamento lhe possibilite identificar dados importantes para seu processo de pesquisa, ou seja, os processos que se estabelecem ante as diferentes figurações existentes em determinado contexto social. No

⁸ Yin (2005) menciona que o estudo de caso único se caracteriza como uma pesquisa relacionada à composição única de um objeto. Os estudos de caso podem conter mais de um caso único, e, quando isso ocorre, a pesquisa é caracterizada como uma investigação de casos múltiplos.

⁹ Neste estudo, [utilizo o](#) nome fictício “Lila” para preservar a identidade do sujeito.

entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Norbert Elias, o cientista social precisa manter uma postura de “envolvimento” e “alienação” diante de seu objeto de estudo. Assim, considera importante que esse pesquisador busque entender a natureza do conhecimento, para manter um equilíbrio entre essas duas posturas epistemológicas, considerando sempre que o conhecimento humano não é uniforme. Desse modo, de acordo com o tipo de conhecimento a ser estudado, o cientista deve levar em conta as diferenças específicas entre esses conhecimentos que, por sua vez, advêm dos contextos e processos sociais, mediante os quais são produzidos.

Esses processos ocorrem nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, ou seja, esses indivíduos¹⁰ formam uma “teia de interdependência” na qual cada um deles assume uma figuração diferente e se relaciona com os demais a partir de uma interdependência funcional¹¹. Sendo assim, compreendo que a perspectiva de investigação de Elias é processual e relacional à medida que busca compreender o ser humano e seu desenvolvimento em sua vida numa sociedade, considerando que, nesse contexto, cada indivíduo exerce uma função que só existe por meio e por causa do outro, numa constante relação de interdependência. No entanto, importa dizer que, apesar de o estudo de caso aqui descrito ser denominado como um estudo de caso “único”, tal singularidade não deve ser entendida como “segregação”, ou seja, como algo desconexo ou separado da realidade e do contexto em que a criança está inserida. Pelo contrário, é justamente nesse movimento cotidiano que se estabelecem as relações de interdependência e, assim, esse indivíduo se constitui em seus aspectos subjetivos. Sobre isso, Elias diz que todos estão envolvidos em uma constante rede de interdependências e a existência do ser humano está diretamente ligada à do outro. Assim, ele argumenta:

Todas essas funções interdependentes, as de diretor de fábrica ou mecânico, dona-de-casa, amigo ou pai, são funções que uma pessoa exerce para outras, um indivíduo para outros indivíduos. Mas cada uma dessas funções está relacionada com terceiros; depende das funções deles tanto quanto estes dependem dela. Em virtude dessa inerradicável interdependência das funções individuais, os atos de muitos indivíduos distintos, especialmente numa sociedade tão complexa quanto a nossa, precisam vincular-se ininterruptamente, formando longas cadeias de atos, para que as ações de cada indivíduo cumpram suas finalidades. Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional

¹⁰ Neste caso, o termo “indivíduo” refere-se aos sujeitos que estão inseridos no contexto da pesquisa: professores, equipe técnica, alunos, profissionais de apoio.

¹¹ Sobre as interdependências funcionais, Sampaio e Galian (2016) afirmam que os grupos de relação desempenham função recíproca, que deve ser entendida como atributos de relações e de interdependência. Essas interdependências funcionais sempre vão existir dentro desses grupos.

de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem (ELIAS, 1994b, p. 20).

Nessa relação de interdependência, o estudo de caso possibilita ao pesquisador estudar o objeto em seu contexto real e, por meio dele, compreender quais aspectos estão mais ligados ao meu objeto de pesquisa. No caso desta investigação, por meio do estudo de caso, foi possível identificar, compreender e analisar as práticas pedagógicas direcionadas a Lila que podem potencializar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessas relações de interdependência, cada sujeito assume uma figuração específica, tornando-se parte fundamental neste processo de pesquisa. A esse respeito, Elias diz que somente os seres humanos são capazes de formar figurações uns com os outros, por meio de uma organização em forma de grupos, a qual permite a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 1998). Diante disso, destaca a importância do convívio entre os seres humanos, de modo que essa organização interdependente se configure em elemento potencializador¹² dos processos sociais. Assim, ele afirma:

O convívio com os seres humanos em sociedades tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. Os seres humanos, em virtude de sua interdependência fundamental uns dos outros agrupam-se sempre na forma de figurações específicas (ELIAS, 1998, p. 26).

Nesse sentido, compreendo que o desenvolvimento de uma pesquisa está intrinsecamente ligado às figurações existentes dentro de uma teia de interdependência que é formada durante o processo social. No que concerne aos processos sociais, Elias ressalta:

O conceito de processo social refere-se às transformações amplas, contínuas, de longa duração- ou seja, em geral não aquém de três gerações – de *figurações* formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos (ELIAS, 2001, p. 28).

¹² Em nosso estudo, esta expressão “elemento potencializador” refere-se a ações que podem ser realizadas no interior de um grupo e promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Durante esse processo, podem ocorrer mudanças nas figurações existentes, e, diante disso, Elias afirma que o cientista social assume papel de fundamental importância na sociedade à medida que se torna responsável pela sistematização dos conhecimentos adquiridos, para torná-los acessíveis às pessoas. O autor destaca:

A tarefa dos cientistas sociais é pesquisar e fazer as pessoas entenderem os padrões que formam, quando juntas, a natureza e a configuração mutante de tudo que as liga. Os próprios pesquisadores fazem parte desses padrões. Não podem vivenciá-los, diretamente ou por identificação, por que deles participam; e quanto maiores as solicitações e as tensões a que eles e seus grupos estão submetidos, mais difícil lhes é realizar a operação mental que fundamenta todas as buscas científicas: alienar-se do papel de participante imediato e da perspectiva limitada que isso oferece (ELIAS, 1998, p. 121).

Dessa maneira, ao falar sobre práticas pedagógicas, refiro-me principalmente a dois sujeitos no contexto educacional: o professor e o aluno. Nesse contexto, ao se constituírem por meio de um processo social, ambos estabelecem uma relação de interdependência à medida que, mediados pelas práticas pedagógicas, desempenham funções recíprocas que podem ser entendidas como interdependências funcionais. No entanto, ressalto que a ideia de função aqui apresentada por Elias está ligada à relação entre os indivíduos. Assim, para o autor,

[...] só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas com maior ou menor amplitude [...] É impossível compreendermos a fundo que A desempenha relativamente a B, sem atendermos à função que B desempenha relativamente a A. Isto é o que se pretende dizer que o conceito de função é um conceito de relação (ELIAS, 1998, p. 84).

Ainda no que se refere às práticas pedagógicas, considero que, por meio das interdependências estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, essas práticas podem potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Diante dessa diversidade, essas práticas podem assumir diferentes figurações, considerando as especificidades dos sujeitos inseridos em determinado contexto social. Sobre o desenvolvimento dessas práticas, Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018) contribuem neste trabalho quando relatam as reflexões desenvolvidas ao longo de sua pesquisa de doutorado, na qual tratam as práticas pedagógicas como elementos constitutivos nas relações estabelecidas dentro da escola. Sobre isso afirmam:

Assim compreendida, a prática pedagógica não é, de maneira alguma, uma ação isolada, neutra ou o resultado do uso de ‘boas estratégias’ e de técnicas mais eficazes, que podem ser entendidas, planejadas e concretizadas ‘em si

mesma' a partir 'do professor', ou do 'aluno'. Ela se expressa e se justifica no fluxo das interdependências e nas tensões decorrentes das demandas de escolarização, que neste caso se referem à escolarização dos alunos com deficiência (SOBRINHO; KAUTSKY; PANTALEÃO, 2018, p. 56).

Nessa direção, entendo que a configuração das práticas pedagógicas dependerá das formas de relações que serão constituídas entre alunos e professores, sendo necessária a compreensão sobre as ligações complexas que são estabelecidas de uns para com os outros. Dessa maneira, Elias afirma que não pode existir um “eu” sem “ele”, conforme se observa a seguir:

Essas ideias podem ser fáceis ou difíceis de apreender, mas os fatos a que se referem são bastante simples: cada pessoa só é capaz de dizer 'eu' se e por que pode, ao mesmo tempo, dizer 'nós'. Até mesmo a ideia 'eu sou' e mais ainda a ideia 'eu penso' pressupõe a existência de outras pessoas e o convívio com elas – em suma – um grupo, uma sociedade (ELIAS, 1994b, p. 57).

Diante disso, ao problematizar questões relativas ao campo das ciências humanas, faz-se necessário compreender alguns aspectos relacionados à constituição de cada indivíduo, considerando as ligações que são estabelecidas entre este e a sociedade num processo social, cultural e histórico. Um desses aspectos refere-se à constituição da linguagem sobre a qual mencionei anteriormente. Com base nos pressupostos eliasianos, a linguagem é marca específica do humano e a privilegia entre as diversas formas de atividade simbólica. Mediante a constituição da linguagem, é permitido ao homem designar e nomear o mundo, bem como simbolizar experiências. Sendo assim, Elias enfatiza que o processo de desenvolvimento e sua representação simbólica estão relacionados intrinsecamente:

O processo de desenvolvimento e sua representação simbólica, o processo como tal e como objeto da experiência individual, são igualmente entrelaçados e inseparáveis. Como exemplo do processo em si, poderíamos apontar inicialmente para o fato de que cada fase posterior do processo de desenvolvimento atravessada por um indivíduo, pressupõe uma sequência contínua de estágios precedentes (ELIAS, 1994a, p. 153).

Desta forma, entendo que, para Elias, a linguagem se constitui com as interações sociais que o indivíduo estabelece dentro de seu grupo social, ou seja, o desenvolvimento da linguagem desse indivíduo ocorre por meio das possibilidades que o meio oferece à sua aprendizagem social. Como dito anteriormente, o homem já nasce com um aparato biológico próprio para o desenvolvimento da linguagem. No entanto, a capacidade de se comunicar por meio dos símbolos linguísticos só é possível pela mediação social.

Considerando que a constituição de um código simbólico, ou seja, da linguagem, ocorre por meio desse movimento ligado ao desenvolvimento cultural desse indivíduo e ao desenvolvimento social de uma sociedade, analisei de que forma a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas inseridas no contexto escolar pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, incluindo a constituição da linguagem.

Compreendo que o desenvolvimento da linguagem pode ocorrer concomitantemente ao processo de produção social de conhecimento de uma determinada sociedade. A capacidade, por exemplo, de significar simbolicamente algum objeto refere-se ao desenvolvimento da capacidade de representação. A capacidade de utilizar símbolos para determinada função de comunicação ou representação também consiste em um aspecto de desenvolvimento linguístico. Sobre isso, as autoras Sampaio e Galian (2016) afirmam que “[...] diferentes representações simbólicas indicam diferentes graus de conhecimento, entre sociedades diferentes”. Diante dessa afirmação, fica evidente a importância dos símbolos como um elemento que possibilita a ampliação do fundo do conhecimento de uma comunidade linguística. Sobre este assunto Elias afirma que:

A necessidade de símbolos comunicáveis não está também circunscrita a objectos tangíveis particulares. Ela alarga-se a todo o fundo de conhecimento de uma comunidade linguística e, em última instância, à humanidade, incluindo funções, situações, processos e os próprios símbolos. Assim, todas as línguas conhecidas proporcionam àqueles que as utilizam como meios de comunicação símbolos que lhes permitem afirmar, de forma inequívoca, se as declarações que eles produzem entre si se referem aos emissores ou aos receptores da mensagem, e se lhes são dirigidas pessoalmente ou como membros de um grupo (ELIAS, 1994a, p. 15).

Dessa maneira, justifico a importância de compreender as condições sociais para a produção dos conhecimentos da humanidade. Assim, nesse contexto, compreendo que a utilização das práticas pedagógicas consiste em um dos elementos que podem colaborar para a construção desses conhecimentos. Nesse contexto, à medida que a sociedade constrói determinados tipos de conhecimentos, o indivíduo precisa desenvolver determinadas capacidades relacionadas a essas mudanças da sociedade, ou seja, novas formas de comportamento aprendidas.

Nesse sentido, Elias destaca que a aprendizagem não somente foi possível, mas necessária para que os indivíduos pudessem ser incorporados aos grupos sociais. Para ilustrar esta ideia, o autor aborda a questão da comunicação oral, pela aquisição da linguagem, ressaltando com este exemplo que a própria aprendizagem torna possível ativar o potencial do não aprendido, ou seja, a

experiência e a interação ativam a possibilidade biológica do aprender, aquilo que está potencialmente definido no patrimônio genético da espécie (SAMPAIO; GALIAN, 2016, p. 136).

Nesse percurso, a linguagem, a memória e o pensamento não se separam no processo complexo de conhecimento. Por exemplo, de acordo com as referidas autoras, no processo de desenvolvimento da linguagem, a criança precisa realizar certo esforço para reproduzir padrões sonoros e usar os símbolos da forma padronizada pelos adultos.

Os padrões sonoros estabelecidos socialmente como símbolos de determinados factos só podem veicular, de forma clara, as suas mensagens do emissor para o receptor se fizerem parte de uma composição de símbolos como as frases ou se o seu conteúdo simbólico for definido pelo contexto como sucede com as exclamações ‘Olá’ ou ‘Meu Deus’ (ELIAS, 1994a, p. 49).

Por isso, destaco que o método de investigação de Elias traz como um dos principais alicerces a compreensão do ser humano como ser fundamentalmente social, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação entre sujeito e sociedade, ou seja, numa complexa teia de interdependências.

Diante dessa perspectiva, entendo que toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois a forma como se relacionam esses fragmentos vai determinar os aspectos do desenvolvimento individual do sujeito. Nessa direção, durante o processo de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas com Lila, busquei utilizar os pressupostos da sociologia figuracional, evidenciando vinculações teóricas com o estudo de caso.

Justifico a escolha por essa metodologia por considerá-la relevante para esta proposta de estudo, visto que estive inserida diretamente no cotidiano da instituição escolar, constituindo-me como parte integrante do processo de pesquisa. Depois dessa inserção no contexto escolar, analisei de que forma a utilização dos símbolos nas práticas pedagógicas implementadas naquele contexto pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA. Assim, Barbier salienta:

[...] nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante ‘actantes’ na pesquisa, sem que estejamos

verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional (BARBIER, 2007, p. 70-71).

Como já mencionado, neste estudo optei por pesquisar aspectos referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas com uma criança com TEA. Sob uma perspectiva sociológica figuracional, o estudo de caso permitiu-me identificar e analisar a utilização dos símbolos nas práticas pedagógicas como potencializadoras do processo de aprendizagem e desenvolvimento de Lila.

Sendo assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, conheci um pouco da realidade de Lila e, assim, foi possível compreender as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com ela, no contexto da sala de aula e durante os atendimentos educacionais especializados. Nesse percurso, torna-se necessário destacar que, assim como Elias propõe a análise contextual do homem¹³, os estudos de caso permitem a análise dos fenômenos sociais em suas pluralidades. A seguir, descrevo o contexto em que desenvolvi minha pesquisa.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do município de Vitória-ES. De acordo com as informações obtidas do setor de educação especial do município, atualmente o sistema de ensino conta 49 escolas que prestam atendimento à educação infantil e 53 escolas de ensino fundamental, contabilizando um total de 102 escolas. No que se refere ao quantitativo de matrículas realizadas, há, na educação infantil, o total de 20.823 crianças matriculadas. Desse quantitativo geral, em média, 1.708 crianças possuem algum tipo de deficiência ou transtorno, constituindo público-alvo da educação especial, e estão matriculadas nas diversas unidades de ensino pertencentes ao sistema municipal. Sobre as crianças que são atendidas pela modalidade, observei que aumentou o número de matrículas, conforme se pode observar no quadro 1:

¹³ Como dito anteriormente, Elias afirma que a análise do indivíduo precisa ser feita de forma relacional dentro dos processos sociais (*homines apertis*), e não de forma centralizada, fechada (*homo clausus*).

Quadro 1 – Evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

| ANO | QUANTITATIVO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL |
|------|--|
| 2015 | 1.218 |
| 2016 | 1.260 |
| 2017 | 1.268 |
| 2018 | 1.416 |
| 2019 | 1.713 |
| 2020 | 1.768 |
| 2021 | 1.893 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos da Coordenação de Educação Especial do Município (2021).

Em relação às tipologias do público-alvo da educação especial apresentadas pela população atendida nas escolas, o município, em 2020, contava com matrículas de alunos com as mais variadas tipologias, conforme se mostra no quadro 2.

Quadro 2 – Quantitativo de crianças público-alvo da educação especial por tipologia

| TIPO DE DEFICIÊNCIA | QUANTITATIVO DE CRIANÇAS |
|--------------------------------|--------------------------|
| Deficiência física | 62 |
| Transtorno do espectro autista | 645 |
| Deficiência intelectual | 666 |
| Múltiplas deficiências | 120 |
| Surdez | 30 |
| Baixa visão | 75 |
| Deficiência auditiva | 12 |
| Altas habilidades/superdotação | 154 |
| Cegueira | 4 |
| TOTAL | 1.768 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/Setor de Educação Especial (2020).

No que diz respeito à constituição de uma política de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, destaco que, em 1989, iniciou oficialmente, no município de Vitória, uma política de atendimento voltada a esses alunos, com efetiva implementação desde 1991. De acordo com Gobete (2014), anteriormente a essa data, os alunos com deficiência que porventura tivessem sido matriculados na rede pública municipal de ensino não tinham efetivo acompanhamento de um setor de educação especial. A partir de 1992, ocorreu a implantação

da modalidade de educação especial no município de Vitória, no entanto as políticas eram baseadas em uma concepção de integração escolar¹⁴.

O estudo de Gobete (2014) identifica que o modelo médico-psicológico de atendimento era predominante no projeto de educação especial, fato que poderia ser comprovado por meio das propostas de anamnese das instituições, dos laudos médicos e da organização pedagógica direcionada aos alunos com deficiência. Sobre essa organização pedagógica, destaco o atendimento nas instituições especializadas, fato que confirma a perspectiva “médica” de atendimento destinada às crianças público-alvo da educação especial.

A partir de 1995, com a organização da Secretaria de Educação por meio de um setor responsável pelo acompanhamento a esses alunos, o trabalho direcionado a esse público consolidou-se como uma política inclusiva. Desde então, o município tem adotado e implementado práticas que auxiliam na inclusão dessas crianças, como a implementação das salas de recursos multifuncionais (SRM)¹⁵ e o atendimento educacional especializado (AEE). Atualmente esse tipo de atendimento é ofertado aos alunos regularmente matriculados na rede pública municipal, tanto no horário regular quanto no contraturno escolar, e é realizado por profissionais especializados em educação especial que atuam em diferentes unidades de ensino.

O documento mais recente, alusivo à educação especial, consiste no documento denominado “Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de Vitória” (2017), em que é possível observar que a educação especial do município se baseia nos princípios de reconhecimento da diferença como característica inerente ao ser humano e na constituição de uma sociedade democrática comprometida com a afirmação dos direitos sociais.

Nessa direção, o referido documento é composto por orientações relativas ao processo de inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo que as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos sejam condizentes com o processo de desenvolvimento humano, considerando as

¹⁴ “O conceito de integração se baseia no princípio de que quem deve mudar é o aluno para se adequar à escola, do modo como esteja instaurada, independente de suas capacidades físicas, mentais, sensoriais e intelectuais” (DRAGO, 2005, p. 90).

¹⁵ Na prefeitura municipal de Vitória, algumas escolas contam uma sala destinada ao atendimento individualizado das crianças público-alvo da educação especial. Nessa sala, são disponibilizados recursos pedagógicos para que os professores utilizem com a criança.

peculiaridades de cada um. Assim, o documento afirma que a atual política busca contemplar as necessidades coletivas e individuais dos estudantes por meio de ações planejadas e desenvolvidas pelos professores regentes, profissionais especializados, pedagogos, diretor e demais segmentos escolares na sala de aula comum, nos outros espaços pedagógicos dentro e fora da escola.

Em 2020, a Prefeitura Municipal de Vitória possuía 53 escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) e 49 centros municipais de Educação infantil, e, em todas as escolas, existem crianças público-alvo da educação especial, por isso há a necessidade de atendimento educacional especializado. Esse tipo de atendimento pode ocorrer dentro da sala de aula ou nas salas de recursos multifuncionais¹⁶, mas grande parte dessas salas estão localizadas nas escolas de ensino fundamental. Assim, das 102 escolas que compõem o sistema municipal de ensino, apenas 53 possuem salas de recursos multifuncionais, sendo 12 de instituições de educação infantil e o restante de ensino fundamental.

No tocante à atual configuração, analisei, sob uma perspectiva sociológica figuracional, as formas assumidas pelas práticas pedagógicas diante de uma condição de interdependência, considerando-as como elementos que podem potencializar o processo de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista.

2.2 CAMPO EMPÍRICO DE INVESTIGAÇÃO

Com base nos objetivos propostos, elegi, como campo para minhas análises, um CMEI. No que diz respeito à escola a ser pesquisada, descrevo alguns dados obtidos do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, com o objetivo de conhecer um pouco mais a realidade do campo investigado. Justifico a escolha por esse campo empírico de investigação, pois, mediante minha experiência, pude observar que grande parte dos profissionais envolvidos no processo de escolarização dessas crianças apresentavam dúvidas e diversos questionamentos acerca das práticas pedagógicas.

¹⁶ As escolas da rede municipal dispõem de uma sala de recursos multifuncionais organizada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), com equipamentos e materiais para o público-alvo da educação especial. Esses recursos contribuem para o planejamento de ações metodológicas com os professores regentes, fomentando e potencializando ações articuladas no turno e contraturno do aluno. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>. Acesso em: 04 out. 2020.

De acordo com esse documento, a escola, em 2019¹⁷, atendeu cerca de 300 alunos distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e integral. Foi fundada em 1981, quando funcionava em uma pequena casa, atendendo somente 55 crianças da comunidade em duas salas de aula. Em 1992, foi inaugurado o novo CMEI, com o nome de uma das diretoras antigas, no mesmo bairro.

Em 2020, o CMEI atendeu 300 crianças com idades de 6 meses a 6 anos, compondo grupos de 1 a 6. Dessas crianças, identifiquei que 27 fazem parte do público-alvo da educação especial, e, de acordo com a direção da escola, algumas crianças ainda se encontram em processo de avaliação¹⁸.

A escola atende nos turnos matutino, vespertino e integral. Em 2020, o CMEI atendeu 16 turmas, as quais, de acordo com o corte etário estabelecido pela prefeitura¹⁹, estão classificadas da seguinte forma:

- uma turma de grupo 1 (que atende crianças de 6 meses a 1 ano de idade) com 20 alunos;
- duas turmas de grupo 2 (que atende crianças de 1 a 2 anos) com 22 alunos em cada sala;
- três turmas de grupo 3 (que atende crianças de 2 a 3 anos) com 23 alunos;
- três turmas de grupo 4 (que atende crianças de 3 a 4 anos) com 20 alunos;
- três turmas de grupo 5 (que atende crianças de 4 a 5 anos) com 21 alunos;
- três turmas de grupo 6 (que atende crianças de 5 a 6 anos) com 20 alunos;
- uma turma mista – integral (que atende crianças de 3 a 4 anos) com 20 alunos.

Conforme o projeto político-pedagógico da escola, fisicamente o CMEI Maravilha²⁰ possui uma sala de pedagogos, uma sala para funcionários, uma secretaria, uma sala para diretora, um laboratório de informática, uma cozinha, um pátio coberto, um pátio descoberto, um depósito para gêneros alimentícios, um depósito para material de limpeza, um almoxarifado, dois banheiros masculinos e dois femininos, um banheiro unissex, um banheiro exclusivo para o grupo 1 e outro para o grupo 2, uma sala para os materiais de educação física, 9 salas de aula,

¹⁷ A pesquisa teve início em 2019 e teve continuidade em 2020.

¹⁸ A avaliação aqui mencionada refere-se à avaliação médica, ou seja, algumas crianças estavam realizando acompanhamento e avaliação médica para diagnóstico.

¹⁹ A Prefeitura Municipal de Vitória adotou a data de 31 de março como corte etário para a matrícula de crianças com 6 anos de idade no 1.º ano do ensino fundamental ou com 4 anos na pré-escola.

²⁰ No decorrer deste estudo, faço referência à escola pesquisada utilizando um nome fictício, para preservar a identidade da instituição.

um solário, uma lavanderia, uma sala de Artes, um espaço adaptado para o funcionamento da biblioteca e uma central de gás.

Em 2020, a equipe do CMEI era composta por uma diretora, quatro pedagogas, dois assistentes administrativos, 22 professoras regentes, duas professoras de artes, duas professoras de educação física, uma professora para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial (crianças com autismo, síndrome de Down e deficiência intelectual), quatro estagiárias, 18 assistentes de educação infantil, quatro cozinheiras, quatro vigilantes e nove auxiliares de serviços gerais. No próximo item, apresento a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Conforme descrito anteriormente, o sujeito da pesquisa foi Lila, uma criança de 6 anos que apresenta o TEA e os profissionais que atuaram com ela. Os nomes dos sujeitos de pesquisa são fictícios e os pais de Lila consentiram a realização da pesquisa por meio da assinatura do termo de consentimento e autorização para uso de imagens (APÊNDICE E). Da mesma forma, os demais participantes da pesquisa, como professores, direção da escola e professoras especialistas, assim o fizeram.

Ainda sobre os sujeitos desta pesquisa, contei também com os professores regentes e especialistas²¹, os pais e/ou responsáveis pela criança. Junto a isso, incluí a participação de membros da equipe responsável pela educação especial e de todos os profissionais ²²que, de alguma forma, possuem contato com Lila. No quadro 3, trago, de forma mais detalhada, a caracterização dos sujeitos envolvidos²³ na pesquisa.

²¹ Na Prefeitura Municipal de Vitória, as crianças público-alvo da educação especial dispõem de um profissional contratado, com formação pedagógica e habilitado para realizar o acompanhamento pedagógico com a criança que apresenta algum tipo de deficiência. A atuação desses profissionais ocorre nas salas de aula e nas salas de recursos multifuncionais.

²² Neste estudo, acredito que todos os profissionais fazem parte do processo educacional. Assim, quando me refiro a esses profissionais, também o faço referentemente às merendeiras, às assistentes, às auxiliares de serviços gerais, aos funcionários da secretaria, entre outros.

²³ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optei por usar nomes fictícios.

Quadro 3 – Relação dos profissionais sujeitos da pesquisa²⁴

| Nome | Cargo/função | Formação acadêmica |
|--------|-------------------------|--|
| Silvia | Professora especialista | Pós-graduada em Educação Especial |
| Ingrid | Pedagoga | Pós graduada em Planejamento Educacional |
| Amanda | Professora regente | Graduada em Pedagogia |
| Carla | Pedagoga | Pós- graduada em Gestão Educacional |
| Glória | Diretora | Pós graduada em Administração Escolar e Educação Inclusiva |
| Miriam | Professora de apoio | Graduação em Pedagogia |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas (2020)^{25,26}

O envolvimento desses profissionais foi de grande valia para minha investigação, considerando que as práticas pedagógicas não se resumem somente a determinado ambiente. Diante desse contexto, investiguei o modo pelo qual a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas é desenvolvida.

É importante ressaltar que o trabalho de campo foi desenvolvido com inserções semanais²⁷ na escola, onde conduzi o processo de pesquisa por meio da observação e registro de campo, da pesquisa documental e da realização de entrevistas²⁸ e questionários com os professores envolvidos no processo educacional de Lila.

Desse modo, com base na perspectiva metodológica, compreendo o campo de pesquisa como lugar histórico de relações sociais e políticas onde cada indivíduo se constitui cotidianamente. Sendo assim, apresento, a seguir, os procedimentos que utilizei para a produção de dados.

²⁴ Para melhor entendimento do leitor, esclareço que a professora especialista era a responsável pelo atendimento educacional especializado na sala de recursos; a professora regente era a responsável por toda turma; e a professora de apoio era a profissional que ajudava Lila na realização das atividades em sala de aula. É importante ressaltar que o fato de Lila ter uma profissional de apoio para realização das atividades pedagógicas nos levou a refletir sobre a concepção que a escola tinha sobre o transtorno, considerando a configuração que a professora regente assumia na sala.

²⁵ Algumas respostas aos questionários foram feitas de modo on-line.

²⁶ É interessante ressaltar que esta pesquisa teve início no fim de 2019, sendo interrompida em janeiro, devido às férias escolares, e depois teve continuidade desde fevereiro até 16 de março de 2020, quando houve a pandemia e as escolas foram fechadas.

²⁷ As inserções na escola ocorriam durante a semana, sempre no turno vespertino, durante o período de três horas e meia.

²⁸ No percurso deste trabalho, algumas falas transcritas são de 2020, pois, devido ao fechamento das escolas no período da pandemia, algumas entrevistas foram realizadas no formato on-line.

2.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM NA PRODUÇÃO DE DADOS

Considerando a perspectiva metodológica da sociologia figuracional e a metodologia de estudo de caso adotada neste trabalho, busquei observar, identificar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas com Lila em diferentes momentos de sua prática cotidiana. Para isso, utilizei como procedimentos metodológicos a observação participante do cotidiano escolar no ambiente em que as professoras desenvolviam suas atividades e nos demais espaços utilizados por Lila. Realizei as observações durante a semana, por um período de três horas e meia, no turno vespertino. As observações ocorreram ²⁹entre outubro de 2019 e março de 2020, considerando que janeiro é destinado às férias escolares.

Desse modo, a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Sobre isso, Gil informa:

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 1999, p. 113).

Nessa direção, Elias também fala acerca da observação como instrumento para a produção de dados. Em sua obra denominada “Os estabelecidos e os outsiders”, apresenta o estudo realizado na década de 1950, em uma pequena cidade, no sul da Inglaterra, de nome fictício Winston Parva. O objetivo do autor era compreender a lógica da configuração social e das relações de interdependência que eram estabelecidas naquela cidade. Para isso, fez uso de documentos, entrevistas e etnografia para que fosse possível realizar uma análise “aberta” e contextual da comunidade pesquisada. Depois da leitura da obra, é possível identificar que o autor adotou a etnografia como método de estudo, tendo a observação como principal instrumento para permear toda a investigação realizada naquela cidade, para compreender a realidade observada e fazer reflexões sobre as práticas observadas. Nesse sentido, a metodologia utilizada por Elias

²⁹ As visitas à escola para observação ocorreram em outubro de 2019, novembro de 2019 e metade de dezembro de 2019. Após janeiro, mês de férias escolares, voltei com as observações desde fevereiro até a metade de março, quando as escolas foram fechadas conforme as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde de adoção de medidas de distanciamento e isolamento social como formas de diminuir a propagação da covid-19.

corroborar minha proposta metodológica à medida que utiliza uma observação contextualizada, para coletar informações acerca do *homines aperti* e de estruturas conceituais complexas, irregulares e não explícitas que existem na sociedade e, de forma mais específica, em nosso campo de pesquisa. Assim, nesse percurso investigativo, observei que as práticas pedagógicas desenvolvidas com Lila, no contexto educacional, colaboram para seu processo de aprendizagem à proporção que considerava o cenário e os modos de aprender da criança. Nesse sentido, a perspectiva teórica adotada ajudou-me a compreender os diferentes modos de configuração social e a importância de olhar a relação e o lugar que cada indivíduo ocupa em um determinado contexto social. Desse modo, afirmo que, neste movimento de pesquisa, realizei a produção de dados de forma ampla e contextualizada. Permitiu-me também vasculhar o horizonte em busca de fenômenos não evidentes, passíveis de ter uma importância inesperada (ELIAS, 1994b).

Utilizei ainda registro das aulas no diário de campo e fotografias com autorização dos envolvidos e seus responsáveis. No que se refere ao uso de diários de campo na pesquisa social, Gil (1999) os classifica como “documento pessoal” que apresenta utilidades na pesquisa social. Assim, esses diários podem ser utilizados nos mais variados campos de pesquisa, na ocasião dos acontecimentos. Realizei entrevistas com os professores da instituição, os pais e/ou responsáveis pela criança, os pedagogos e a direção da escola. De acordo com Gil, a entrevista possibilita a produção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. Assim:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque [sic] podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (GIL, 1999, p. 119).

Desse modo, desenvolvi entrevistas destinadas aos professores de Lila, gravamo-las e transcrevemo-las, com o objetivo de identificar aspectos inerentes ao desenvolvimento das práticas pedagógicas adotadas naquele contexto.

Recorri também ao estudo de documentos. Assim, analisei os dados que a legislação vigente traz e os documentos disponibilizados tanto pela Secretaria de Educação quanto pela instituição pesquisada, como fichas, propostas curriculares, registros de planejamentos, relatórios, planos

de ação, projetos desenvolvidos, além de documentos referentes ao acompanhamento pedagógico com Lila. Quanto à análise desses documentos, elaborei o quadro 4:

Quadro 4 – Relação de documentos pesquisados

| DOCUMENTO | ANO DE PUBLICAÇÃO/ELABORAÇÃO | RESPONSÁVEL(IS) |
|--|------------------------------|-----------------------------------|
| Projeto político-pedagógico da escola | 2008 | Equipe gestora ³⁰ |
| Fichas de anamnese dos alunos | 2019 | Secretaria da escola |
| Documento referente a política educacional inclusiva do município | 2017 | Secretaria de Educação |
| Plano de ação da unidade de ensino | 2019 | Equipe gestora |
| Ficha de acompanhamento pedagógico e relatórios de avaliação dos alunos | 2019 | Equipe ³¹ pedagógica |
| Plano de trabalho | 2018 | Equipe gestora |
| Registros de planejamento | 2018/2019 | Professora regente |
| Cadernos ou outro instrumento destinado ao registro gráfico das crianças | 2019 | Professora regente e especialista |
| Atividades em papel A4 | 2019 | Professora regente e especialista |
| Materiais confeccionados pela equipe pedagógica | 2019 | Equipe pedagógica |
| Plano de trabalho para educação infantil | 2019 | Secretaria de Educação |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados na secretaria da instituição (2019).

Assim, para Gil, a pesquisa documental se apresenta como possibilidade de contextualizar e complementar a análise dos dados:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (GIL, 1999, p. 66).

O autor apresenta algumas vantagens do uso de fontes documentais. Segundo o autor, as fontes documentais possibilitam o conhecimento do passado e a investigação dos processos de mudança social e cultural, permitem a produção de dados com menor custo e favorecem a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos.

Assim, na primeira parte da pesquisa, realizei um estudo documental com os principais registros municipais que tratam da educação especial, com o objetivo de identificar quais são as práticas

³⁰ Para este estudo, consideramos a equipe gestora constituída por pedagogos, coordenadores, professores e direção da escola.

³¹ Para este estudo, consideramos como “equipe pedagógica” o coordenador, pedagogos e professores.

pedagógicas desenvolvidas, bem como as concepções que envolvem essas práticas. A fim de esclarecer em que consistem esses documentos, apresento, a seguir, uma breve descrição sobre eles.

O projeto político-pedagógico (2008)³² da escola é um instrumento que reflete a proposta pedagógica da instituição. Dessa forma, busquei compreender como a proposta pedagógica voltada para as crianças com o transtorno do espectro autista se materializa no cotidiano escolar e pode potencializar o processo de aprendizagem dessas crianças.

A ficha de anamnese da criança consiste em um instrumento que permite conhecer aspectos particulares da criança, relacionados à gestação da mãe, ao seu nascimento e a possíveis intercorrências existentes. Com base nesse documento, identifiquei especificidades do processo de desenvolvimento de Lila. Dada a perspectiva metodológica deste trabalho, considerei importante compreender um pouco acerca do processo histórico dessa criança.

O documento denominado “Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória-ES”, de 2017, consiste em nortear as ações inclusivas no município. Nele foi possível encontrar direcionamentos relativos à prática inclusiva, como ações organizativas, planos de trabalho e atribuições do professor que atua nessa modalidade de ensino.

O plano de ação da unidade de ensino consiste em um documento utilizado para planejar ações, traçar metas, prever recursos, ou seja, todas as ações necessárias para que se alcance determinado objetivo. Assim, investiguei como as práticas pedagógicas são contempladas nesse documento e quais recursos são disponibilizados.

A ficha de acompanhamento pedagógico aos alunos e os relatórios de avaliação consistem em instrumentos destinados ao registro dos aspectos do desenvolvimento de cada criança. Por meio dela, foi possível observar e registrar os avanços de cada criança, permitindo, assim, possíveis intervenções para a melhoria da aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento escolar dessas crianças. Nessa mesma direção, analisei os planos de trabalho individual, que são enviados pela Secretaria de Educação, para que os professores elaborassem e os

³² Justifico a data de 2008 do referido documento, pois ele encontrava-se desatualizado.

desenvolvessem com seus alunos. Por sua vez, os registros de planejamento e as construções gráficas feitas pela criança e os materiais produzidos pelos docentes consistem em valiosos instrumentos de análise à medida que retratam as práticas pedagógicas que estão sendo trabalhadas com as crianças.

O plano de trabalho da educação infantil consiste em um documento elaborado pelo setor de Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Esse plano de trabalho é composto por três partes: a primeira destina-se à identificação da criança e contém os dados específicos relacionados aos alunos, como a descrição do laudo clínico e possíveis acompanhamentos que a criança recebe por parte de especialistas e/ou atendimento em outras instituições como APAE e Pestalozzi; a segunda trata especificamente do aspecto pedagógico e do trabalho colaborativo no turno em que a criança está matriculada; nesse espaço, registram-se a proposta pedagógica a ser desenvolvida com a criança na perspectiva do trabalho colaborativo e os aspectos relacionados ao planejamento do professor especializado de modo individual e em articulação com os demais profissionais; por fim, a última destina-se aos registros referentes aos atendimentos realizados no contraturno, como a proposta pedagógica desenvolvida com a criança e as formas de avaliação adotadas neste processo.

Nesse contexto, para a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo, além do aprofundamento bibliográfico e documental da literatura acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças que apresentam o TEA, dialoguei com os pressupostos da sociologia figuracional, de Norbert Elias, pois, assim como o referido autor, acredito que os seres humanos são parte de uma ordem natural e uma ordem social, cujas características hereditárias exercem alguma influência na natureza dessa diferenciação individual (ELIAS, 1994a).

3 INFÂNCIA E DEFICIÊNCIA: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS

Ao pensar em uma pesquisa voltada para as crianças que apresentam o transtorno do espectro autista, acredito ser importante abordar a infância, a fim de contextualizar os estudos sobre os quais me debrucei. Assim, neste capítulo da tese, trago informações sobre a história da infância de modo a relacioná-los com o estudo realizado. Na primeira parte, trato do resgate histórico da infância bem como do surgimento da educação infantil; e, em um segundo momento, as reflexões e contribuições acerca da educação especial na educação infantil. É importante considerar que, em virtude de a pesquisa ter sido realizada com uma criança com espectro autista, dedico um momento específico para a abordagem sobre esse tipo de transtorno.

Ao iniciar os estudos sobre a infância, encontro diversos autores que falam acerca da construção social da infância, considerando que, antes, a infância não era reconhecida como categoria social. Sendo assim, para compreender os processos sociais que envolvem o surgimento da infância, recorri a alguns autores, como Àries (1981), Kuhlmann Junior (2007), Monarcha (2001), Sarmiento (2004) e Heywood (2004) e Elias (2011), considerando que esses autores trazem aspectos históricos da infância e me ajudam a compreender a infância de hoje.

Monarcha (2001) explica a origem da palavra “infância”, que vem do vocábulo latino *infantia*: idade até os 7 anos, caracterizada pela falta de “[...] eloquência e dificuldade em explicar-se [...]”, ou seja, a infância é tida como um período da vida em que a criança é incapaz de falar a si mesma. Assim, chamou-me a atenção para o fato de que “[...] a infância é, sobretudo, construção de ordem social e cultural, eficaz e significativa, a qual, em cada época, tem-se a pretensão de definir de forma estável e concreta, engendrando frequentemente práticas e processos educativos na natureza prescritiva e normatizadora”.

De forma semelhante, Kuhlmann Junior (2007) apresenta uma definição da palavra infância:

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 17).

Outro autor que fala amplamente acerca dessa temática é Philippe Àries, em sua obra denominada “História social da criança e da família”. Seu estudo apresenta dados importantes,

por exemplo, a verificação da ausência do sentido de infância como um estágio importante no desenvolvimento da pessoa até o fim da Idade Média e também a maneira como se definia a infância como um período diferente da vida. Àries afirma que, do século XII ao XVII, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do ser humano em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico.

A criança era vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois, a partir dos 7 anos de idade, essa criança já era inserida na vida adulta, tornando-se útil na economia familiar.

A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim “homens de tamanho reduzido” (ÀRIES, 1981, p. 18). Assim, a infância não tinha representação na vida familiar, por isso, durante muitos séculos, o sentimento de afeição não foi percebido. Em sua obra, o autor relata que a infância era apenas uma fase sem importância da vida e, se a criança morresse, não faria sentido guardar lembranças.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. ‘As minhas morrem pequenas’, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época [...]. Esse sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil, em que a possibilidade de perda é muito grande, no fundo não está muito longe da insensibilidade das sociedades romanas ou chinesas que praticavam o abandono das crianças recém-nascidas (ÀRIES, 1981, p. 22).

Diante disso, foram séculos de alto índice de mortalidade e de práticas de infanticídio, visto que, se uma criança nascesse com algum tipo de problema de saúde ou deficiência, ela seria jogada fora ou trocada, para que a família conseguisse uma criança mais saudável. Dito isso, entendo que o amor materno não existia e a mortalidade era algo aceito com muita naturalidade.

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação a criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um ‘pobre animal suspirante’ que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (HEYWOOD, 2004, p. 87).

Heywood (2004) também fala acerca da falta de reconhecimento da infância, relatando as condições da infância na Idade Média. De acordo com o autor, a fascinação pelos anos de infância é um fenômeno relativamente recente pelo que se pode deduzir com base nas fontes disponíveis. Segundo ele, não há notícias de camponeses ou artesão registrando suas histórias de vida durante a Idade Média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. Em sua obra, relata que “[...] a criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto”.

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver e moldar nelas o caráter e a razão. Assim, não se consideravam a originalidade de seus pensamentos, a idade biológica dessa criança nem muito menos suas diferenças. A criança era considerada uma página em branco a ser preenchida.

Efetivamente, como indica Àries, o surgimento da noção de infância surgiu apenas no século XVII, com as transformações que começaram a processar na transição para a Idade Moderna. Nesse contexto, as mudanças começaram a ocorrer por meio da interferência dos poderes públicos, da escola e da preocupação da igreja em não aceitar tão naturalmente o infanticídio. Desta forma, surgiram medidas em prol das crianças, como condições de higiene mais adequadas e preocupação com a saúde delas. Essa postura representou uma mudança cultural que, conseqüentemente, aponta para transformações ocorridas no interior das famílias e das relações estabelecidas entre pais e filhos, como as famílias que começaram a ser responsáveis pela educação de seus filhos, o que antes era delegado a outra família. Essas transformações fizeram surgir os sentimentos de apego em relação à infância.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelo estudo dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode ser mais reproduzida muitas vezes e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÀRIES, 1981, p. 12).

Nesse contexto, Elias (2011) destaca que, durante o curso do processo civilizatório, as relações entre pais e filhos passaram por diversas transformações durante um longo processo que continua até os dias de hoje e, no decorrer desse processo, foi reconhecido que a criança não

estava preparada para enfrentar a vida de forma independente, ou seja, ela ainda não tinha maturidade para conviver somente com os adultos.

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos. Essa nova preocupação pouco a pouco iria instalar-se no seio da sociedade e transformá-la de fio a pavio. A família deixou de ser apenas uma instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu uma função moral e espiritual, passando a formar corpos e almas (ÀRIES, 1981, p. 194).

Elias ressalta que o estado social do conhecimento acerca dos problemas de infância é bastante fragmentado (ELIAS, 2011). Essa fragmentação impossibilita-me ajudar as crianças a se adaptarem a sociedades tão complexas como as nossas. Isso torna um tanto ou quanto difícil de fazer com que essas crianças desenvolvam autonomia e se construam como sujeitos no contexto do processo civilizador individual pelo qual passam, até se tornarem adultos.

Não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um se transforma em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore. Contudo esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre a infância e da compreensão sobre elas. Trata-se de algo a mais (ELIAS, 2011, p. 469).

Quando Elias utiliza a expressão “algo a mais”, refere-se a “descobrir” as crianças, para considerá-las como sujeitos autônomos, levando em conta as especificidades inerentes a cada faixa etária, ou seja, compreendendo que crianças não são “adultos pequenos” e vão se tornando adultas individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento da sociedade da qual essa criança faz parte. Sendo assim, gradativa e lentamente, as singularidades das crianças começam a ser notadas, mesmo que de forma tímida.

Nesse contexto, a criança passava a ser definida como um período de fragilidade e ingenuidade quando eram paparcadas e vistas como meio de entretenimento dos adultos. Com o tempo, já no século XVII, as perspectivas em relação à infância já se direcionavam para o campo da moral sob influência da igreja, das leis e do Estado, momento em que a educação começava a ganhar terreno em uma perspectiva disciplinadora.

Assim, a escola não nasceu com uma definição específica de idade, por isso acolhia crianças, jovens e adultos da mesma forma. Isso porque a escola medieval não tinha referenciais para a infância, portanto acolhia indiferentemente a todos.

Se considerarmos essa indiferença com relação a idade, se nos lembrarmos do que foi dito atrás sobre os métodos pedagógicos utilizados, sobre a simultaneidade e a repetição do ensino, não nos surpreenderemos em ver na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório. E essa observação é capital para nosso estudo. A escola não dispunha então de acomodações amplas (ÀRIES, 1981, p. 108).

No entanto, mesmo com as transformações de concepção de infância, as velhas maneiras de pensar sobre a infância ainda persistiram no século XX. De acordo com Heywood (2004), até os anos de 1960, os pesquisadores consideravam a criança como um ser incompleto, que evoluía em direções distintas, em resposta a estímulos diferenciados. Assim, mais uma vez a idade adulta era a etapa fundamental da vida, para a qual a infância não passava de uma preparação. Nesse contexto, a concepção de criança como inferior ao adulto fez com que os pesquisadores acreditassem que a infância era um “fenômeno natural”, ou seja, a criança, por ser biologicamente imatura, não precisava de cuidados especiais. Assim, logo que ingressavam na escola, eram obrigadas a ingressar no mundo dos adultos, fato que demonstrava significativa insensibilidade dos adultos para com as especificidades da infância.

Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos. Essa confusão, tão inocente que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um dos seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida (ÀRIES, 1981, p. 109).

Somente no século XV, a escola começou a dividir a população escolar em grupos de mesma capacidade que eram subordinados à direção de um mesmo mestre. Mais tarde se passou a designar um professor especial para cada grupo e as classes e professores eram mantidos em lugar comum. Essa estrutura acentuava a necessidade de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno, o que se opunha aos métodos medievais tanto de simultaneidade quanto de repetição – este não distinguia a criança do homem e confundia a instrução escolar com a cultura. Assim, essa distinção indicava o início de uma conscientização sobre as diferentes fases da vida. Dessa maneira, no século XVII, as crianças mais novas foram separadas das mais velhas, ou seja, crianças de 5 a 7 anos permaneciam separadas das crianças de 10 e 11 anos nas escolas e nas classes dos colégios.

A escola e o colégio – que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes – tornaram-se, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, afastá-las da sociedade dos adultos. O colégio começou a separar os alunos em diversas séries escolares, impedindo assim o convívio entre as diferentes idades, preocupação que se tornou efetiva apenas no século XIX, pois para a escola medieval, quando ingressava na escola, a criança entrava automaticamente no mundo dos adultos (GOUVEIA, 2006, p. 78).

É interessante notar que, de acordo com Elias (2011), a difusão da escola foi uma das características do processo civilizador. O autor chama a atenção para o fato de que a civilização das crianças diz respeito à educação de suas pulsões dada a complexidade das sociedades que, quanto mais se desenvolviam, mais demonstravam a necessidade de autocontrole por parte de seus indivíduos. Nesse contexto, a escola primária do século XIX consistiu em um indício das novas demandas sociais, ou seja, na preparação de crianças para a vida adulta.

Diante disso, Elias (2011) ressalta a importância do autocontrole nas sociedades civilizadas e afirma que a sustentação de um indivíduo em sociedades complexas requer uma medida muito alta de previsão e contenção de impulsos. Esse processo ocorre em longo prazo, visto que, embora o ser humano apresente o aparato biológico que torna possível a regulação dessas emoções, essa regulação só se desenvolve durante o crescimento da criança por meio das interações sociais que ela estabelece no convívio com outros indivíduos.

No curso do processo civilizador individual, o potencial biológico é atualizado segundo a medida e o modelo de regulação dos afetos e pulsões à maneira que a sociedade os desenvolveu e os prescreve. Assim, a criança ‘incivilizada’ vai se fazendo adulto mais ou menos civilizado (ELIAS, 2011, p. 483).

Nessa direção, Elias colabora neste estudo quando fala acerca do processo de desenvolvimento da humanidade, que não ocorre somente por elementos vindos da natureza, mas, sim, por elementos resultantes de um longo processo social. Desse modo, as transformações nas concepções de infância e as transformações referentes ao comportamento da criança na sociedade ocorreram de forma processual e lenta. Elias considera essa “distância” entre crianças e adultos como um elemento constituinte do processo de desenvolvimento de longa duração, ou seja, progressivamente os adultos se vão afastando da imaturidade, própria da condição de infância.

Ao comentar a tese de Philippe Àries sobre o descobrimento da infância, o autor enfatiza justamente esse caráter de longa duração e de continuidade desse processo de descobrimento. Elias destaca a falta de habilidade dos adultos para com as crianças no que diz respeito à socialização delas na sociedade. Para essa tarefa, era necessário ter autocontrole, o que provocou mudanças significativas no relacionamento das crianças com os adultos. Para Elias (1998), essas alterações aconteceram por causa da mudança de concepção sobre a infância que começava a surgir.

Talvez pudéssemos denominar como a necessidade que tem as crianças de viver sua própria vida, uma maneira de viver que em muitos sentidos é distinta do modo de vida dos adultos, não obstante sua interdependência com eles. Descobrir as crianças significa em última instância dar-se conta de sua relativa autonomia. Em outras palavras deve-se descobrir que as crianças não são simplesmente adultos pequenos. Se vão fazendo adultos individualmente ao largo de um processo civilizador social que varia de acordo com o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda acerca das necessidades características das crianças é, no fundo, o reconhecimento a seu direito de ser compreendido e apreciado em seu caráter próprio. Este também é um direito humano (ELIAS, 1998, p. 410).

No entanto, antes de dar continuidade às minhas reflexões, faz-se necessário ressaltar que as denominações “infância” e “criança”, que, embora sejam termos que apresentam aproximações semânticas, possuem significados diferentes. Para compreender a arquitetura social da infância, não basta apenas observar e descrever as práticas desenvolvidas, muitas vezes de forma pontual, mas é necessário compreender os elementos que a envolvem. Considerando a perspectiva sociológica assumida neste trabalho de tese, parto do pressuposto de que a infância é uma das configurações sociais basilares, por isso as crianças são parte e participantes da sociedade. O estudo sobre as crianças, a partir da década de 1990, assumiu novas configurações quando ultrapassou os tradicionais limites das investigações pautadas nos aspectos médicos, psicológicos e pedagógicos e passou a considerar o fenômeno social da infância concebida como categoria social autônoma (SARMENTO; PINTO, 2013). Depois dessa configuração, as crianças passaram a ser consideradas como atores sociais de pleno direitos, capazes de interagir em sociedade e atribuir sentidos as suas ações. Diante do exposto, os autores afirmam:

A distinção conceptual e terminológica entre infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos factores de diferenciação e de heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma subtileza analítica, mas como uma necessidade

incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação (SARMENTO; PINTO, 2013, p. 3).

No Brasil, a infância passou a ter maior visibilidade no fim do século XIX, quando, finalmente, a criança passou a ser considerada como um ser em desenvolvimento. Esse novo olhar constituiu uma estratégia para formar um adulto moldado às exigências de um Estado dito moderno (GOUVEIA, 2006, p. 79).

A escola torna-se portadora da tarefa de formação dos homens para a sociedade, sendo responsável pelos aperfeiçoamentos físico, moral e intelectual das crianças. Para tanto criaram-se as múltiplas técnicas disciplinares que pretendiam institucionalizar uma instrução adequada aos alunos, valorizando o culto ao bom hábito por meio da domesticação do corpo e do espírito do indivíduo. Na família e na escola, instruir significa moralizar, disciplinar, fazer com que filhos e alunos pudessem amar e servir à humanidade, e, assim, educá-los, ou melhor, transformá-los em adultos a serviço da nação.

Sobre isso, Krottsch (2014) diz que, se, para Elias, o processo de civilização vai amparado por uma crescente concentração de poder nas mãos do Estado, posso pensar a escola como um dos apoiadores fundamentais da construção simbólica desse mesmo Estado.

Assim, “[...] a escola, como espaço socializador inculca normas e valores socialmente aceitos, e reprime condutas inapropriadas” (KROTTSCH, 2014, p. 74). Seu êxito pode manifestar-se, por exemplo, desde os sentimentos de vergonha e culpa, os quais se expressam nesse espaço. No intuito de contextualizar as análises, no próximo item trago um breve panorama a respeito do surgimento da educação infantil.

3.1 O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como dito anteriormente, o estudo sobre as crianças assumiu uma nova configuração social desde a década de 1990, ou seja, antes desse período o que, de fato, existia era a invisibilização da infância. No que se refere à concepção de infância, Heywood (2004) esclarece que, na Idade Média, não havia a valorização da criança como um ser histórico. A roda dos expostos era um exemplo claro do descaso com as crianças, pois consistia em um mecanismo utilizado para abandonar as crianças recém-nascidas, que, por sua vez, ficavam sob o cuidado das instituições de caridade.

As rodas de expostos tiveram origem na Idade Média e na Itália. Elas surgiram particularmente com aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização de Obras de Misericórdia [...] O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado (MARCILIO, 2006, p. 57).

Diante desse contexto, é possível observar que a criança não recebia o tratamento adequado às especificidades relacionadas à sua faixa etária, no momento em que se considerava esse período de desenvolvimento somente como uma reprodução de estruturas representadas pelos adultos.

Evidencio tal questão quando encontro em Àries (1981) a informação de que, na escola medieval, se misturavam meninos e homens de todas as idades, ensinados pelo mesmo mestre. Essa indiferença pela idade ocorria de forma despercebida, à medida que era natural um adulto desejoso de aprender “[...] se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos” (ÀRIES, 1981, p. 108).

No que concerne à educação infantil, recorro a Monarcha, que fala acerca das intenções pedagógicas das primeiras instituições destinadas a essa modalidade de educação:

As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e ideias que precisa ainda ser mais bem pesquisada. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais (MONARCHA, 2001, p. 5).

Diante dessa afirmação, observo que inicialmente as instituições de educação infantil tinham um caráter assistencialista, do qual um dos principais objetos de análise eram as condições sociais da criança. Confirmo tal fato quando, nos escritos de Àries (1981) e Monarcha (2001), encontro a denominação “asilos” se referindo aos colégios destinados aos estudantes pobres. Kuhlmann Junior (2007) traz a perspectiva da sociologia da infância, quando diz que a sociologia da escola maternal estaria situada no campo mais amplo de uma sociologia da pequena infância, cujo objetivo consistia em analisar as condições sociais propiciadoras da delimitação de ações específicas orientadas em direção à criança. A esse respeito, comenta:

A história da educação infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc. e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 16).

Relativamente ao surgimento da educação infantil, esta ocorre à medida que a infância passa a ser considerada uma categoria socialmente existente. Sobre isso, Monarcha (2001) esclarece que as instituições de educação infantil iniciaram bem discretamente no continente europeu, ainda no fim do século XVIII. A princípio era destinada ao atendimento das crianças pobres e das mães trabalhadoras. A perspectiva assistencialista fazia parte da concepção das creches surgidas naquela época, como na França, em 1826, quando foi criada uma “sala de asilo francesa”, que tinha por objetivo “[...] prover cuidados e educação moral e intelectual da criança”. Assim, no fim do século XIX, ocorreu uma crescente expansão das relações internacionais, o que, por sua vez, levou as instituições de educação infantil a diversos países.

O quadro das instituições educacionais se reconfigura durante a segunda metade do século XX, compondo-se da creche e do jardim, de infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades. A absorção desses modelos de civilização e progresso combinava as referências vindas dos centros de propagação europeu e norte-americano com as peculiaridades de cada país, segundo as suas condições culturais, econômicas, sociais e políticas (MONARCHA, 2001, p. 13).

No Brasil, em 1875, foi fundado o primeiro jardim de infância privado do país na cidade do Rio de Janeiro, denominado “Colégio Menezes Vieira”, seguido da escola americana em 1877, em São Paulo. Observo que, à época, se esboçava a intenção de uma educação voltada para o desenvolvimento de algumas habilidades da criança como o trabalho com traçados, dobraduras, desenhos e aquarelas.

Mediante uma mudança da visão de infância, tornou-se necessário um rearranjo de ordem econômica e social. Desse modo, era preciso que a educação ministrada às crianças atendesse aos interesses dos “dispositivos de controle”³³ (GOUVEIA, 2006) que, por sua vez, utilizavam

³³ Alguns dos dispositivos de controle da época eram os militares e os jesuítas.

de estratégias para formar um adulto moldado às exigências de um Estado dito moderno. À vista disso,

A escola torna-se portadora da tarefa de formação dos homens para a sociedade, sendo responsável pelos aperfeiçoamentos físico, moral e intelectual das crianças. Para tanto, criaram-se múltiplas técnicas disciplinares que pretendiam institucionalizar uma instrução adequada aos alunos, valorizando o culto ao bom hábito por meio da domesticação do corpo e do espírito do indivíduo. Na família e na escola, instruir significava moralizar, disciplinar, fazer com que filhos e alunos pudessem servir à ‘humanidade’ e, assim, educá-los, ou melhor, transformá-los em adultos a serviço da nação (GOUVEIA, 2006, p. 79).

Diante do contexto apresentado, ao falar da invisibilização da infância durante o período medieval, da história da educação infantil, dos processos de mudanças na concepção desse termo e da necessidade de formação de um adulto moldado para o trabalho, é possível observar que a infância é parte da construção de uma experiência histórica e social que nada mais é do que o processo de civilização do qual Elias (1990) fala em suas obras, nas quais busca explicar as teorias dos processos de civilização, baseando-se nas relações sociais existentes na sociedade e nas transformações sociais ocorridas nesse contexto, as quais, por seu turno, geram alterações na estrutura psicológica dos indivíduos dessas sociedades.

Sendo assim, o processo de civilização compreende a formação do indivíduo e a da sociedade como mútuas (ELIAS, 1994b), de modo que o indivíduo traz, em sua constituição, aquilo que foi construído pelo social.

É que a rigor, o modo como uma pessoa decide e age desenvolve-se nas relações com outras pessoas, numa modificação de sua natureza pela sociedade. Mas o que assim o molda não é algo simplesmente passivo, não é uma moeda sem vida, cunhada como milhares de moedas idênticas, e sim, o centro ativo do indivíduo, a direção pessoal, de seus instintos e de sua vontade, numa palavra, seu verdadeiro eu. O que é moldado pela sociedade também molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece limites à auto-regulação destes. Dito em poucas palavras, o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz (ELIAS, 1994b, p. 52).

Nesse sentido, a escola passa a constituir um espaço destinado à sistematização do conhecimento formal e à construção de relações, interações e trocas. Nesse processo de “construção de relações”, ocorre a interdependência entre os sujeitos envolvidos; neste caso, alunos, família e equipe pedagógica.

Se os seres humanos podem compreender-se somente ‘imersos’ em uma troca estrutural (psico e sociogenética) significa que – e aqui se encontra um dos pilares epistemológicos de Elias – a compreensão se dá na relação, isto é, ‘entre’ estas dimensões que boa parte da teoria sociológica havia tomado como antitéticas ou independentes. É assim que, quando falamos da perspectiva teórica elisiana, falamos de uma sociologia ‘relacional’ (KROTSCH, 2014, p. 74).

Dessa forma, entendo que as práticas e produções que fazem parte de um determinado período histórico, ou de um determinado grupo social, ocorrem por meio das interdependências estabelecidas entre os sujeitos dessa figuração. Sobre isso, Leão afirma:

No livro ‘A sociedade dos indivíduos’ Norbert Elias argumenta que somente inscritas na rede de interdependência de um grupo formador como família é que as crianças pequenas, mais próximas à natureza, aprendem a desenvolver o autocontrole dos instintos, modelando as suas funções mentais e preparando a sua individualização para o enfrentamento da vida adulta. No processo de socialização e da aprendizagem da vida em grupo, que requer a companhia dos adultos, a posição única que cada pessoa ocupa na rede de relações familiares orienta a sua travessia pela vida. Um indivíduo adquire sua marca própria a partir da história de suas relações sociais, pois as formas de convívio o levam a adotar regras de refreamento (LEÃO, 2007, p. 76).

Sendo assim, entendo que a inserção da criança com transtorno do espectro autista em ambientes escolares aponta um dos aspectos dessa sociedade civilizada, que traz consigo a necessidade de pensar novos modelos de educação para a infância, que hoje é reconhecida como uma fase importante do desenvolvimento humano. Considerando que, nesta pesquisa, analisei a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças com TEA e é preciso que essas práticas considerem as especificidades do desenvolvimento humano e envolvam os diversos aspectos que fazem parte da constituição do sujeito. Compreendendo a escola como espaço destinado à construção do saber formal, é necessária a sistematização de práticas pedagógicas estruturadas e organizadas de acordo com as especificidades de cada criança, valorizando sua infância e potencialidades.

Diante do contexto escolar, compreendo que o processo de escolarização proporciona uma nova forma de individualização e distanciamento entre as fases da vida, à medida que traz consigo novas possibilidades de interação social dentro desse ambiente escolar. Entendo que o processo de formação pelo qual o indivíduo passa nesse ambiente possibilita o desenvolvimento de sua subjetividade e, conseqüentemente, o processo de constituição individual deste sujeito. Assim, ao pensar sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA, torna-se

necessário refletir sobre a forma como tem sido desenvolvido o trabalho com essas crianças, considerando que, neste trabalho de tese, defendo que a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas constitui elementos potencializadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, representa um importante espaço de atendimento às crianças público-alvo da educação especial. Atualmente o direito à educação infantil é garantido tanto pela Constituição de 1988 quanto por outros documentos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Ecriad, 2019). A fim de contextualizar o trabalho de pesquisa, farei um breve comentário sobre cada documento supracitado, considerando que são os documentos mais importantes que tratam acerca da educação infantil.

No que concerne à Constituição Federal de 1988, inicialmente, em seu art. 6.º, consta o direito à educação no rol dos direitos sociais, com a seguinte redação dada pela Emenda Constitucional n.º 64/2010: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Desse modo, assegura o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e reconhece, pela primeira vez, a educação infantil como direito da criança e dever do Estado. Daí em diante, a educação infantil no Brasil deixou de estar vinculada à política de assistência social e passou a integrar a política nacional de educação.

Com a promulgação da LDB em 1996, a educação infantil é assegurada mediante a gratuidade para o atendimento nas creches e pré-escolas. Nesse contexto, o art. 4.º, inciso IV, assegura a educação escolar pública com atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. Nessa mesma direção, em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). A proposta central para a educação infantil nesse documento refere-se à ampliação do acesso por meio da universalização da pré-escola e da expansão do atendimento em creches para no mínimo 50% das crianças até 3 anos. A ampliação do acesso é condição indispensável para a conquista da qualidade na educação infantil e a garantia do direito subjetivo à educação.

Outro documento importante que retrata o reconhecimento e importância da educação infantil como etapa da educação básica são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Essas diretrizes consistem em um documento que norteia os sistemas de educação no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento infantil. Assim, em seu art. 3.º, concebe o currículo da educação infantil como um conjunto de saberes e práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças por meio de conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Nesse contexto, as diretrizes enfatizam a importância das propostas pedagógicas para o desenvolvimento infantil, considerando a importância das práticas pedagógicas, que devem ter como eixo norteador as interações e brincadeiras, visando ao desenvolvimento da criança.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017)³⁴ é o documento que define e apresenta as aprendizagens que são fundamentais para cada criança, de acordo com a faixa etária, consistindo em uma referência para as instituições de ensino públicas e particulares. No tocante à educação infantil, o documento esclarece acerca de uma série de competências³⁵ e habilidades de que as crianças precisam se apropriar durante o percurso escolar.

Por fim, o Estatuto da Criança e do Adolescente (2019) consiste em um documento em que é possível encontrar as normas relacionadas ao ordenamento jurídico brasileiro, que tem por objetivo garantir a integridade física das crianças e adolescentes. No que concerne à educação especial, o estatuto, em seu capítulo IV, ressalta o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento da criança, e ainda normatiza a obrigatoriedade da oferta e da matrícula no ensino fundamental, bem como o atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, é importante ressaltar que essas conquistas legais representam significativa mudança na concepção de infância, à medida que consideram sua função e posição social em um contexto de interdependência no qual as crianças estão inseridas como participantes. Diante de toda complexidade que envolve o processo educacional, no próximo item faço uma breve

³⁴ Neste ponto de nosso trabalho, faz-se necessário ressaltar que, na última versão do referido documento, a educação especial foi mencionada apenas duas vezes (nas páginas 17 e 325) e, nos momentos em que foi mencionada, não há direcionamentos específicos nem propostas de práticas educativas nesse contexto.

³⁵ É importante ressaltar aqui que os termos “competências e habilidades”, a **meu** entender, consistem em habilidades de cunho significativamente subjetivo, por isso **acredito** que o professores, ao desenvolverem suas práticas pedagógicas, devem considerar as especificidades de cada criança como ser humano único.

contextualização acerca da educação especial no contexto brasileiro, visto que essa modalidade de educação se encontra em um constante cenário de desafios e possibilidades.

3.2 CRIANÇAS DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS ESPECIFICIDADES

Diante do que foi exposto até aqui, faz-se necessário ressaltar primeiramente que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), a educação especial tem como público-alvo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Em consonância com essa política, consideram-se como alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial e, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Já os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Sendo assim, crianças com o transtorno do espectro autista são crianças que apresentam particularidades em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com base nessa afirmativa, as práticas pedagógicas desenvolvidas com essas crianças precisam considerar as especificidades de seus modos de existência, para otimizar o processo de desenvolvimento da criança e ampliar suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa direção, a palavra “deficiência” vem do latim *deficientia* e significa falta, imperfeição, insuficiência de algo, ou seja, possui uma conotação voltada para aspectos biológicos numa perspectiva de funcionalidade do corpo. No entanto, neste estudo, considero o transtorno como uma condição social, e não apenas como um dado orgânico. É importante ressaltar minha perspectiva para situar o leitor e direcionar as análises e contextualizar os conceitos inerentes à sociologia figuracional, base teórica deste estudo.

Durante o percurso de pesquisa, identifiquei estudos que falam acerca da concepção de deficiência e, assim, observei que a criança com deficiência era mais ainda marginalizada nas sociedades medievais. Especificamente no tocante à criança com deficiência, sei que sua trajetória também não foi fácil, quanto ao reconhecimento do direito dos deficientes à educação.

Mazzota (2001) contribui neste trabalho de tese quando afirma que a história da educação especial foi marcada por uma série de interpretações equivocadas. Desse modo, o tratamento dado às crianças naquela época não era apropriado. Esse quadro agrava-se ainda mais quando me refiro às crianças que apresentam algum tipo de deficiência e/ou transtorno, pois, na maioria das vezes, a visão da deficiência estava atrelada às ausências, aos “defeitos” que a pessoa apresentava. De acordo com o autor, os primeiros movimentos que houve pelo atendimento aos deficientes ocorreram na Europa, refletindo em mudanças na atitude dos grupos sociais, e foram de cunho educacional. Já no Brasil, no século XIX, iniciou-se a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, consistindo em iniciativas isoladas. Dessa maneira, Drago (2014, p. 62) afirma que “[...] isso mostra que, durante muito tempo, as iniciativas permaneceram isoladas e desenvolvidas em torno de critérios assistencialistas de cuidado e preservação.

Jannuzi (2012) trata da educação da pessoa com deficiência desde o século XVI, durante a colonização do país, até o início do século XX. Nessa época, a educação da pessoa com deficiência praticamente era inexistente, sendo pouco a pouco desenvolvida com o apoio de pessoas que por ela se interessavam, mas que estavam respaldadas por um governo de segundas intenções. De acordo com a autora, as iniciativas governamentais e da sociedade civil a respeito da educação das crianças deficientes consistiram em tentativas de institucionalização dessas crianças e o surgimento de vertentes pedagógicas³⁶. No entanto, “[...] a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX” (JANNUZI, 2012, p. 6). Desse modo, a educação das crianças com deficiência encontrou no país poucas manifestações:

Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre educação. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na constituição de 1824, privando do direito político o incapacitado físico ou moral (JANNUZI, 2012, p. 7).

A educação da pessoa com deficiência concentrava-se basicamente no ensino de trabalhos manuais a ela, na tentativa de lhe garantir meios de subsistência e, assim, desresponsabilizar o estado de uma futura dependência desses cidadãos. A abordagem que norteava o conceito de deficiência naquele momento era o modelo médico, que perdurou até meados de 1930, quando

³⁶ Em seu estudo, Januzzi aponta as vertentes pedagógica, médico-pedagógica e a psicopedagógica.

foi gradualmente substituído pela pedagogia e psicologia. Nesse modelo, prevalecia o enfoque da deficiência em si mesma, ou seja, o enfoque era no que estava faltando. De acordo com Rizzini (2009), as câmaras municipais e da Santa Casa de Misericórdia tinham a incumbência de cuidar das crianças abandonadas, estendendo-se até a roda dos expostos em que essa criança ficava à mercê da determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter (p. 19).

Sendo assim,

[...] ou se abandonavam os deficientes às intempéries, por descrença de suas possibilidades de desenvolvimento, por situações diversas de miséria, procedimento também usual com ‘normais’ indesejados, ou se os [sic] recolhia nas Santas Casas³⁷, aqui existentes desde o século XVI (JANUZZI, 2012, p. 11).

Assim, compreendo que a educação da criança deficiente esteve, durante muito tempo, atrelada ao campo da saúde, tanto que, no campo da produção teórica, é possível encontrar, pioneiramente, os médicos, seguidos dos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia (JANUZZI, 2012, p. 25). Essa tendência ocorreu principalmente porque a deficiência era considerada uma anormalidade, por isso era necessário buscar formas de lidar com as especificidades inerentes a ela. Segundo a autora, o despertar dos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como procura de respostas pelos casos mais graves e resistentes ao tratamento terapêutico.

Sendo a deficiência vista como uma doença, as primeiras instituições que os acolheram o fizeram considerando-os como anormais. Essa era a nomenclatura utilizada pelos médicos da época, quando se referiam às crianças com deficiência. Como exemplo dessa tendência médica, é possível citar a construção de um pavilhão para crianças no hospício de Juquery³⁸, anexo a um hospital psiquiátrico. Nesses ambientes, as ações dos profissionais eram retratadas por meio da segregação social e da integração na prática social de forma mais ampla, o que retratava a percepção da importância da educação para as crianças:

³⁷ As Santas Casas de Misericórdia atendiam pobres e doentes, distribuíam esmola aos pobres e ofereciam local para sepultamento mediante pagamento.

³⁸ O doutor Franco da Rocha, médico psiquiatra da época, em 1921, em São Paulo, construiu esse pavilhão para as crianças no Hospício de Junquery, que, mais tarde, em 1929, recebeu a escola Pacheco e Silva.

Já era a percepção da importância da educação; era já o desafio trazido no campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as visibilizações possíveis, desde a formação de hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação versus integração na prática social mais ampla (JANUZZI, 2012, p. 33).

Assim, foram os médicos que primeiro teorizaram sobre a educação do deficiente, trazendo uma preocupação com a educação mediante uma ação pedagógica concomitante à ação do médico. As normas para o funcionamento das instituições destinadas ao atendimento dessas pessoas consistiam em selecionar os “anormais” e, ante a especificação de sua deficiência, eram criadas classes e escolas para eles e orientação técnica para os profissionais nelas atuantes (JANUZZI, 2012, p. 34). As crianças deveriam ser educadas em classes separadas, e as ações educacionais eram voltadas para corrigir as imperfeições dessas crianças, que eram denominadas “anormais completos”³⁹ e “incompletos”.

Nesse percurso, em 1973, é criado o primeiro órgão federal de política específica para a educação do deficiente, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que posteriormente passou a se chamar Secretaria da Educação Especial (Seesp). As organizações filantrópicas e campanhas pela causa da deficiência continuaram consolidando-se no país, e a escolarização do deficiente começou a ganhar valor. Na década de 1990, com o advento da Declaração de Salamanca, houve a criação de conselhos voltados para a democratização da escola e a educação especial como um sistema de ensino paralelo ao ensino popular.

Essa perspectiva permaneceu até os anos 2000, quando a ênfase da escola começou a centralizar-se em seu poder transformador, assim necessitando de educadores que pudessem atender às especificidades de cada um. Desde então, no século XXI, alguns direitos foram conquistados por meio dos avanços tecnológicos, mas ainda havia muitos caminhos a serem construídos mediante a luta por uma educação inclusiva.

Considerando que, em minha tese, desenvolvo o estudo com uma criança com transtorno do espectro autista, torna-se de fundamental importância trazer informações relevantes acerca do

³⁹ As crianças consideradas “anormais completos” eram as que apresentavam maior comprometimento intelectual, ou como dizia, à época, “debilidade mental”. Os chamados “anormais incompletos” eram aqueles que apresentavam menor comprometimento, sendo passível de educá-los por meio de técnicas de ensino.

referido transtorno. No entanto, é de suma importância enfatizar aqui que o conhecimento sobre o transtorno não pode servir de justificativa para limitações nas práticas. Pelo contrário, minha intenção aqui é trazer informações que levem os profissionais a conhecer especificidades sobre o referido transtorno e, assim, partindo das reais necessidades da criança, desenvolver práticas pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e para ele colaborem.

3.2.1 O transtorno do espectro autista

Considerando que este estudo foi desenvolvido com Lila, uma menina de 6 anos com TEA, acredito ser de grande relevância trazer conhecimentos acerca do referido transtorno, a fim de colaborar para a construção de conhecimentos sobre ele. Assim, nas próximas páginas, busco apresentar conhecimentos acerca do transtorno do espectro autista e sobre a inclusão dessas crianças no contexto escolar.

O autismo⁴⁰ é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos três anos de idade, caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação, interação e comportamento. Foi definido inicialmente por Kanner⁴¹, em 1943, como um distúrbio de ordem afetiva. Naquela época, Kanner identificou alterações comportamentais em comum em um grupo de crianças, que consistiam em comportamentos marcados pelo isolamento social que, conseqüentemente, provocava alterações na vinculação social dessas crianças.

Em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbios autistas de contato afetivo), Kanner faz a descrição de 11 crianças, todas de mesma idade, as quais, segundo ele, possuíam o que ele denominava “autismo infantil”. De acordo com Grinker (2010), todas essas crianças tinham dificuldade de se relacionar com outras pessoas, o que, para Kanner, era a principal característica do transtorno. Além disso, a maioria das crianças apresentava dificuldades na linguagem, repetiam o que ouviam, tinham boa memória e eram muito talentosas, apesar do isolamento social. Essas características eram similares às onze crianças

⁴⁰ Proveniente do grego “autos”, que significa “eu mesmo”, o termo foi usado como adjetivo pelo médico suíço Eugen Bleuler em 1912, para descrever o comportamento de algumas pessoas posteriormente diagnosticadas como esquizofrênicas.

⁴¹ O médico austríaco Leo Kanner é considerado o pai do conhecimento contemporâneo sobre o autismo.

que Kanner observara. Outra característica importante descrita por Grinker (2010) é sobre as observações de Kanner:

Além do isolamento social, Kanner observou que todas as crianças apresentavam um ‘desejo ansiosamente obsessivo pela manutenção de semelhanças que ninguém, além da própria criança podia perturbar’. Elas detestavam mudanças em sua rotina, fosse na disposição dos móveis, fosse uma variação no caminho que costumavam fazer de um lugar a outro. Muitas ingeriam apenas uma variedade pequena de alimentos, recusando-se a experimentar novos pratos ou sequer aceitar os mesmos alimentos de forma diferente. Também apresentavam problemas sensoriais. A maioria das crianças era extremamente sensível a sons como o do fluxo da água da descarga nos vasos sanitários (GRINKER, 2010, p. 60).

Durante os anos 1950/60, outras pesquisas foram feitas com base nas descobertas de Kanner. Por exemplo, alguns pesquisadores constataram que o comportamento autístico tenha sido originado por relações pobres entre pais e filhos, ou seja, crianças que faziam parte de famílias que não demonstravam afeto para com elas tinham maior probabilidade de ser autistas. Assim, a carência de afeto seria a causa do transtorno. Sendo assim, vários autores realizaram pesquisas referentes às causas do autismo, conforme demonstro no quadro 5:

Quadro 5 – Possíveis causas do transtorno do espectro autista

| PESQUISADOR | ANO | CAUSA PROVÁVEL |
|----------------------|------|--|
| Chess | 1971 | Rubéola na gestação |
| Frith | 1993 | Alteração biológica no cérebro |
| Freeman y Ritvo | 1984 | Fatores genéticos como anomalias cromossômicas; enfermidades virais; infecções intrauterinas; alterações em nível dos neurotransmissores; altos níveis de serotonina no sangue materno |
| Sankar | 1969 | Extensa ruptura de cromossomos nos leucócitos da criança |
| Rappin | 1999 | Rubéola congênita; espasmos infantis; esclerose tuberosa |
| Gomez | 2009 | Alterações no desenvolvimento de funções do sistema nervoso central |
| Gillberg e Billstedt | 2000 | Patologias genéticas; esclerose tuberosa; neurofibriomatose; síndrome do X frágil |
| Bailey | 1995 | Excesso de peptídeos no sangue materno |
| Gray e Dean | 1991 | Prematuridade Baixo peso ao nascer; efeitos teratogênicos de fármacos aplicados à mãe |
| Lima e Levy | 2012 | Fatores genéticos, genes de suscetibilidade; poliformismo de deleção e microdeleção de cromossomos |
| Wakefield | 1998 | Vacina tríplice |
| Lima | 2012 | Embriopatias relacionadas com a utilização de fármacos como talidomida, ácido valproico e álcool |
| Geschwind | 2009 | Idade paterna |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Antes de prosseguir, porém, com as análises, faz-se importante ressaltar que, neste trabalho de tese, considero as vertentes médicas como contribuições de grande valia, mas não me atenho

apenas aos aspectos relacionados às características orgânicas dessa criança, ou seja, defendendo a ideia da constituição social dessa criança por meio das relações que ela estabelece cotidianamente num contínuo processo semiótico. Sendo assim, compreendo que, em grande parte das vezes, na sociedade, o conjunto das formas de sentir, pensar, perceber e se expressar, o qual compõe a cultura, faz parte da constituição da criança e estabelece o que se espera de uma pessoa e o que se aceita em termos de comportamento e atitude, assim como regula o que se entende por normal, anormal, saudável ou não. Diante desse contexto, crianças que apresentam especificidades em seu processo de desenvolvimento podem sofrer processos excludentes e serem estigmatizadas quando a tendência do contexto onde está inserida assume uma cultura baseada na hegemonia com referências universais. A partir daqui, podem surgir processos de medicalização desnecessários que afirmam somente a culpabilização do sujeito e, em nenhum momento, buscam perceber os motivos reais da não conformidade com aquilo que foi estabelecido como normal ou “anormal”.

Dando continuidade às análises, no início dos anos 1960, no entanto, com novos estudos sendo realizados, constatou-se, pelo número de evidências surgidas ao redor do mundo todo, que o autismo seria um transtorno presente desde a infância do indivíduo, não escolhendo lugar nem situação socioeconômica para acontecer ou se manifestar, descartando, assim, a questão relacionada à falta de afeto familiar.

Apesar da ênfase dada por Kanner ao déficit nas relações sociais presentes no autismo, os principais investigadores do campo focalizaram, durante muitos anos, os problemas da linguagem e comunicação supostamente na base do transtorno, favorecendo, assim, uma compreensão do déficit social apenas como consequência desses problemas. As principais teorias e conceitualizações sobre o autismo até a década de 1980 foram marcadas por uma visão sobre o autismo como um distúrbio de processos cognitivos e linguísticos, ou seja, a ênfase era dada aos aspectos biológicos, sem considerar as contribuições sociais e afetivas que poderiam contribuir para a ocorrência do transtorno. O próprio Kanner cometeu um erro crucial, ao afirmar que o autismo era um distúrbio biológico e, por esse motivo, sofreu recriminações por parte dos psiquiatras da época que tinham uma formação essencialmente psicanalítica e acreditavam que o autismo era um distúrbio patológico.

Outra discordância entre Kanner e os psiquiatras da época é que estes consideravam que, se a doença mental tinha sido causada por problemas biológicos ou genéticos, ela não era tratável,

enquanto as doenças psicogênicas podiam ser tratadas pela psicoterapia. Diante de tantas discussões e incertezas acerca do autismo, Roy Richard Grinker esclarece, de forma muito objetiva, as peculiaridades envolvidas nesse processo de construção e estudo de conceitos e denominações acerca do autismo. Segundo o autor, a mudança na forma como o autismo é visto faz parte de um conjunto amplo de mudanças que ocorreram na sociedade, ou seja, o autismo já existia havia muito tempo, mesmo que não fosse com esse nome. Entretanto, somente desde o século XX, por meio de descrições mais precisas, foi possível identificá-lo e nomeá-lo. Dessa maneira, afirma:

Assim, o autismo existia antes de ter um nome? Sim, da mesma forma que havia pessoas que atualmente chamaríamos de autistas; e não no sentido de que o autismo não existisse como conceito ou doença distinta. Nós enxergávamos a epilepsia e a esquizofrenia, o retardo mental e a disfunção mental, mas não o autismo (GRINKER, 2010, p. 63).

É importante ressaltar que os estudos de Grinker tratam da forma como a cultura afeta a visão sobre o transtorno. Assim, sua visão volta-se para uma construção antropológica do conceito de autismo, considerando que o conjunto de “sintomas” que, nos dias de hoje, se atribuem ao autismo provavelmente já existia muito tempo, mas não há como provar; e, mesmo supondo que essas pessoas existissem, ninguém poderia saber quantas eram. Segundo Grinker, em 1994, o diagnóstico estimativo era que havia três crianças autistas em cada 10 mil crianças. Em 2004, apenas uma década depois, essa estimativa era de 60 casos para cada 10 mil crianças.

Com base nesse dado estatístico, o autor questiona o motivo pelo qual ocorreu o aumento de diagnósticos, sendo maior na Europa e nos Estados Unidos e indaga se a sociedade está diante de novas fórmulas para definir estatísticas e por que chamavam de epidemia uma doença que não era contagiosa. Nessa direção, o autor direciona sua pesquisa com o desafio de pensar esses crescentes números por meio de uma visão antropológica, para levar a todos a refletir sobre uma mudança na forma como a cultura percebe uma condição específica de saúde e doença.

O autor também faz menção a Kanner, ao se referir à imprecisão de diagnósticos e de rótulos desumanizadores. Além dele, cita Hans Asperger como outro médico psiquiatra da época que também se dedicou aos estudos sobre o autismo, porém sob a mesma perspectiva biologizante. Em meados do século XX, a crença de que havia pais ausentes e sem afeto com os filhos consistiu em uma das razões para que a criança nascesse com autismo e surgiu da psicanálise de Bruno Bettelheim, sendo mais uma das perspectivas relacionadas à causa do autismo. Assim,

o conceito de autismo passou por várias denominações, desde um subtipo de esquizofrenia até um tipo de anomalia cerebral, e muitas dessas crenças foram aceitas como certezas universalizantes. Assim, a partir da década de 1980, percebeu-se uma nova direção nesses estudos, quando as pesquisas desenvolvidas começaram a mudar do enfoque biológico para o enfoque social.

Tendo em vista os aspectos abordados, entendo que as áreas de interação social, comunicação e comportamento se articulam intimamente com o desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Nesse sentido, a escola destaca-se como um dos contextos que proporcionam e favorecem o desenvolvimento infantil, à medida que oportuniza formas de convivência com outras crianças, favorecendo o contato social.

Desde então, o autismo vem sendo estudado pelos mais variados campos do conhecimento (médico, psicológico e educacional), e, apesar das inúmeras pesquisas relacionadas ao tema, ao debruçar sobre o estudo dessa temática, deparo com inúmeras lacunas que ainda estão sem resposta. Uma dessas lacunas consiste no processo de inclusão dessa criança no contexto escolar. É importante ressaltar que, quando me refiro à educação infantil, esse quadro tende a ser um pouco mais complexo, considerando as especificidades inerentes a essa faixa etária. Outro fato importante é que a não obrigatoriedade da matrícula da criança de 0 a 3 anos na escola impede, por muitas vezes, o trabalho educacional por meio da intervenção precoce com essas crianças, o que pode vir a prejudicar seu processo de desenvolvimento.

Conforme destaquei anteriormente, a escola configura-se como um dos ambientes que favorecem o processo de interação da criança com outras crianças e em diferentes situações, conforme afirma Baptista (2002):

Acreditamos que a convivência escolar compartilhada, naquela que tem sido chamada 'escola inclusiva', possa favorecer mudanças éticas em relação ao trato com as diferenças. Esse pode ser um dos efeitos associados ao convívio: a construção de uma nova base ético-cultural (BAPTISTA, 2002, p. 128).

No entanto, a inclusão escolar de crianças que apresentam o transtorno do espectro autista tem sido um desafio em diferentes aspectos, como condições de acesso e permanência, formação de professores aptos para lidar com essas especificidades, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e políticas públicas voltadas para esse público.

Atualmente a legislação assegura a presença de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula regular. Contudo, é preciso observar o modo pelo qual a criança está sendo incluída, ou seja, como o trabalho educativo está sendo desenvolvido. Considerando que, na trajetória da educação especial, a ênfase foi dada ao modelo médico de deficiência, as práticas educacionais desenvolvidas com essa concepção não contribuem para a inserção desse indivíduo na sociedade. Nesse contexto, é preciso voltar os olhares para as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas com esses alunos, de modo que essas práticas se configurem em estratégias verdadeiras de inclusão.

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CRIANÇA COM TEA

Como dito anteriormente, a tríade sintomática do transtorno é composta por falhas na comunicação, interação social e comportamento. Dada a ampla gama de aspectos que podem ser analisados no transtorno do espectro autista, faz-se necessário delimitar meu campo de estudos e análise. Sendo assim, em minha tese, abordo especificamente as questões referentes à comunicação da criança com autismo, ou seja, seu processo de aquisição de linguagem. Considerando que, em minha pesquisa, o trabalho foi desenvolvido com uma criança que não apresentava linguagem verbal, faz-se necessário explicar, mesmo que de forma sucinta, aspectos relacionados ao autismo não verbal.

Desse modo, primeiramente trago conceitos referentes à linguagem da criança com TEA, para que o leitor compreenda as especificidades que envolvem esse aspecto.

No que se refere à linguagem, Kanner (1943) a definia como uma característica de “autossuficiência”, sem valor semântico nem intenção de comunicação, que, por sua vez, se configurava como um obstáculo ao desenvolvimento da linguagem da criança. Ainda no que se refere à linguagem, vários autores observaram que as repetições dessas crianças apresentavam um caráter rígido e estereotipado, muitas das quais apresentavam ecolalia⁴².

De acordo com Lima (2013), a criança com o espectro autista apresenta défices qualitativos manifestados pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, acentuada

⁴² Ecolalia é um distúrbio ligado à fala, que consiste na repetição de sons, ou seja, a criança ecoa o mesmo som repetitivamente. É também comum em alguns sujeitos com perturbação de Gilles de la Tourette e esquizofrenia do tipo catatônico.

incapacidade para iniciar e manter um diálogo, uso estereotipado ou repetitivo da linguagem e ausência de jogo social adequado ao nível de desenvolvimento. A percepção de que há algo diferente na criança ocorre por volta dos 18 meses e refere-se principalmente ao atraso da linguagem, pois, ao observar a criança, noto que, além de não falar, ela não demonstra intenção de comunicar-se de outra forma, por exemplo, por meio de gestos. Em outras situações, apesar de existir alguma linguagem, esta é reduzida a um vocabulário restrito e repetitivo, pois muitas respostas não apresentam significado, ou seja, são incoerentes em relação aos questionamentos feitos. Outro traço característico existente na linguagem de crianças com autismo são alterações na prosódia, visto que o volume, a entonação, a velocidade e o ritmo de sua fala podem ser diferentes dos outros.

Algumas crianças também apresentam dificuldades de estabelecer contato ocular, por isso não olham para o outro (pai/mãe, professor, cuidador), não conseguem manter atenção conjunta, não demonstram iniciativas nem respostas de atenção compartilhada, o que dificulta o estabelecimento de relações sociais significativas. Têm dificuldades de reconhecer quando um enunciado não está de acordo com as regras de conversação, por isso não compreendem o que o outro quer dizer. Em outras palavras, a criança com autismo tende a compreender o sentido literal da expressão que lhe foi dita, pois, em determinadas situações, não é capaz de interpretar o que o outro quer dizer.

No que se refere ao autismo não verbal, as dificuldades de comunicação são ainda mais comprometidas, visto que a criança não apresenta linguagem verbal, ocasionando, assim, dificuldades significativas com o uso interativo da comunicação. Algumas crianças com autismo não verbal podem desenvolver a capacidade de usar palavras, mas não conseguem iniciar e/ou manter qualquer tipo de conversa. Sendo assim, podem comunicar-se por meio da linguagem escrita, gestos e símbolos que fazem parte de seu cotidiano. No caso de Lila, a comunicação era feita por meio de cartões com símbolos, cartazes de rotina, atividades com imagens, conforme mostro mais adiante. Gestos e expressões faciais também eram empregados para que ela compreendesse algumas regras de convívio, por exemplo, quando a professora “franzia” a testa para expressar sua insatisfação em relação a alguma atitude inadequada que ela estava fazendo (atrapalhar os colegas, não sentar em sua cadeira, entre outras situações).

Diante desses aspectos, compreendo, com base na teoria eliasiana, como ocorre o processo de aquisição da linguagem da criança. Considerando que a linguagem é, por natureza, dialógica,

ela não pode ser individual, ou seja, a linguagem constitui-se por intermédio do outro e para o outro, sendo algo social que só existe porque há uma interação entre uma pessoa e outra. Assim, ela permite a comunicação e transforma-se por meio dos outros, pois um aprende com o outro e assim continuamente.

Para Elias (1994a), a linguagem⁴³ é essencial para a construção do conhecimento em uma sociedade. O aprendizado da linguagem permite tanto a inserção de um indivíduo em um determinado grupo quanto a troca, construção e modificação de novos conhecimentos e principalmente a comunicação, que vem a ser sua função essencial. Nesse sentido, a conexão entre memória, conhecimento e linguagem é essencial para o desenvolvimento social e biopsíquico do ser humano. Nessa direção, a transmissão de conhecimentos de uma geração para outra só é possível devido à existência da linguagem, sendo essa capacidade uma habilidade restrita aos seres humanos.

É óbvio que o potencial de comunicação através de uma língua é um aspecto da herança biológica inata da humanidade. É igualmente óbvio que este potencial natural de comunicação linguística da espécie humana só é operativo se for activado por um processo social de aprendizagem individual (ELIAS, 1994a, p. 21).

Diante dessas afirmativas, algumas questões surgiram no percurso desta pesquisa e levaram-me a refletir e simultaneamente “hipotetizar” algumas respostas. Como exemplo, proponho o seguinte questionamento: se todos os seres humanos nascem com o aparato biológico próprio para o desenvolvimento da linguagem, por que grande parte das crianças com TEA apresenta significativo comprometimento no aspecto comunicacional? Ao mesmo tempo que indago sobre isso, surge um possível motivo que, no processo de pesquisa, posso identificar e a própria teoria eliasiana corroborar minha análise: mesmo a criança nascendo com o aparato biológico próprio para a produção de uma língua, se ela não vivenciar momentos de interação social, ela não desenvolverá a linguagem. Mas existem também aquelas crianças que, por motivos ainda desconhecidos, não vão desenvolver a capacidade de se comunicar por meio da fala (autismo não verbal), por isso torna-se necessário que ela aprenda formas alternativas de se comunicar. Sendo assim, se a criança apresentar falhas nesse processo de interação social, sua linguagem será afetada. Nesse ponto de análise, identifico uma relação de interdependência entre os

⁴³ **Compreendo** aqui que a linguagem se refere às diversas formas de comunicação que podem ser utilizadas pelos seres humanos, tais como os símbolos, a língua de sinais, entre outros, e não somente a linguagem verbal.

aspectos relacionados à interação social, comunicação e comportamento. Sobre essa interdependência, Elias (1994a) diz:

É o facto de que os processos biológicos e sociais são mutuamente dependentes; eles sobrepõem-se entre si quando os seres humanos aprendem, pela primeira vez ao falar uma língua. Longe de ser independente, como os respectivos departamentos e profissões académicas pretendem, a disposição biológica para aprender uma língua que se desenvolve em qualquer ser humano nos seus primeiros dias, depende, por natureza da activação social, do contacto estimulante com pessoas mais velhas que falam uma língua específica, a língua de uma sociedade específica (ELIAS, 1994a, p. 21).

Isso posto, Elias defende que os aspectos biológicos e sociais do ser humano não estão divididos, ou seja, a constituição biológica e a constituição social do indivíduo estão estritamente ligadas, por isso a comunicação humana não pode ser pensada em termos individuais, pois “[...] a natureza da linguagem não pode ser compreendida se utilizarmos as ações individuais como ponto de partida” (Elias, 1994a, p. 23). Nesse contexto, Elias destaca a linguagem simbólica, ou seja, a construção de símbolos comunicacionais pelos indivíduos durante o processo de evolução e desenvolvimento humano, possibilitando a transmissão de informações, ou seja, a comunicação. Todavia, ressalta que o instrumento principal de transmissão na evolução é o “gene” e, no desenvolvimento humano, são os símbolos.

Diante de toda a complexidade que envolve a linguagem humana, chego aqui a um ponto crucial deste estudo, quando surgem várias indagações: se a criança com transtorno do espectro autista apresenta falhas na interação social, como a escola pode desenvolver seu trabalho pedagógico no intuito de desenvolver sua linguagem? Será que todas as crianças com TEA apresentam esse comprometimento comportamental? Em que medida a falha da interação social compromete a aquisição da linguagem? Em se tratando de crianças que apresentam o autismo não verbal, de que forma a escola pode colaborar para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desta criança? Essas indagações surgiram à medida que estudava a temática, e entendo que, em nenhum tipo de deficiência, pode haver uma lógica universalizante, ou seja, não existem verdades absolutas, receitas prontas, protocolos padronizados sob uma perspectiva homogênea e “práticas que funcionam”. Obviamente não é possível responder a todas essas questões, mas acredito ser importante registrar aqui outras reflexões que surgiram a partir desta pesquisa.

Destarte, a forma como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas com esses alunos foi o foco deste estudo. Sendo assim, defendo que a utilização de recursos simbólicos nas

práticas pedagógicas pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal. Acredito que essas práticas envolvem e constituem o desenvolvimento da linguagem à medida que buscam contemplar as reais necessidades dessas crianças.

Na dimensão das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com TEA, ainda convivo com significativa tensão relacionada à construção de práticas inclusivas e promotoras de desenvolvimento individual e social. No entanto, embora a chegada dessas crianças à educação infantil suscite inúmeros questionamentos acerca de concepções e práticas, é sabido que sua participação no espaço escolar é de fundamental importância para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, no próximo capítulo, busco identificar, por meio de minha pesquisa empírica, de que forma a utilização dos símbolos nas práticas pedagógicas pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de Lila, sujeito desta pesquisa.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS

A revisão de literatura é de suma importância para um processo de investigação acadêmica, visto que realizar novas pesquisas, no âmbito dos estudos de campo, experimentais ou de qualquer outra natureza, é fundamental para o avanço de qualquer vertente científica. Desse modo, o estudo aqui apresentado traz a revisão da produção acadêmica dos últimos oito anos, tendo por escopo pesquisas desenvolvidas em teses, dissertações e artigos publicados nos bancos de dados bibliográficos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos sites de revistas acadêmicas. Considerando as interfaces da produção em educação, o levantamento de dados ocorreu de forma ampla, ou seja, não me detive somente a uma linha de pesquisa direcionada especificamente à educação especial. Sendo assim, num primeiro momento, o levantamento dos trabalhos foi realizado com base nos descritores abaixo citados. É importante ressaltar que, entre as produções encontradas nos sites, para cada indexador foram selecionadas aquelas que estavam vinculadas a programas de pós-graduação em Educação e considero, com base na leitura dos resumos, como estudos relacionados ao nosso tema de pesquisa.

Assim, com a finalidade de observar o tratamento dado ao assunto no campo da produção acadêmica, a busca de trabalhos ocorreu, inicialmente, nos seguintes bancos de dados bibliográficos: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no site da Scientific Electronic Library Online, grupo de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em pós graduação (ANPEd), Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), revista “Diálogos e Perspectivas” e, por fim, trabalhos da revista Arquivos Analíticos de Política Educativa (AAPE), da Universidade Estadual do Arizona. Optamos como recorte temporal pelos últimos oito anos (2013 a 2021) e pelos seguintes descritores: “práticas pedagógicas” e “práticas pedagógicas e educação especial” e “uso de símbolos com crianças autistas não verbais”. Justifico a escolha por esses descritores, pois considero que são as expressões que mais se aproximaram de minha proposta de estudo e, assim, possibilitaram-me encontrar estudos relevantes na área. Ao finalizar as pesquisas em cada base, as referências duplicadas foram excluídas.

Quando utilizei a expressão “práticas pedagógicas” como palavra-chave para a pesquisa sobre publicações no site da Capes, verifiquei que o termo “práticas pedagógicas” está presente em 872 trabalhos. Dada a grande diversidade de trabalhos, optei por selecionar dois critérios de

análise: análise dos títulos dos trabalhos e análise dos resumos. Após essa seleção, encontrei 13 trabalhos que mais se aproximam do objeto de estudo. Ao utilizar a expressão “práticas pedagógicas e educação especial”, verifiquei o registro de 19.737 trabalhos que tratam do tema. Considerando a quantidade de trabalhos encontrados, optei novamente pelos mesmos critérios de análise e selecionei 135 trabalhos que tangenciam a proposta de estudo. No entanto, quando utilizei o terceiro descritor “uso de símbolos com crianças autistas não verbais”, encontrei apenas 8 trabalhos que trazem alguns aspectos relacionados ao tema desta pesquisa.

Desse modo, após um processo de escolha criteriosa e objetiva, descrevi os trabalhos encontrados nas bases de dados supracitadas, especificadas no quadro 8 que se encontra no Apêndice A deste trabalho.

Dando prosseguimento à revisão de literatura, consultei o site da SciELO e utilizei os mesmos descritores. Com o primeiro descritor “práticas pedagógicas”, encontrei 52 trabalhos e, por meio do segundo descritor, encontrei apenas quatro trabalhos que tratam das mais diversas temáticas. No quadro 9 (APÊNDICE B), é possível visualizar como as pesquisas encontradas estão distribuídas no território nacional e quais são seus enfoques.

No site da ANPED, realizei a busca mediante o acesso às páginas das reuniões que estavam disponíveis. A quantidade encontrada retrata a baixa frequência de trabalhos que envolvem as práticas pedagógicas direcionadas as crianças que apresentam o transtorno do espectro autista.

Na “Revista de Educação Especial” da UFSM, localizei 13 artigos que tratam das práticas pedagógicas, e, na revista “Diálogos e Perspectivas”, identifiquei dez trabalhos, dos quais utilizei apenas dois. Na revista EPAA/AAPE, encontrei oito trabalhos, mas somente um trabalho contribuiu nesta investigação.

Durante esse processo de revisão de literatura, observei dois aspectos evidentes em todas as pesquisas realizadas que me chamaram a atenção, quais sejam: a concepção de deficiência e as concepções de práticas pedagógicas retratadas nos trabalhos. No que tange ao terceiro descritor, “o uso de símbolos na prática pedagógica com crianças que apresentam TEA não verbal”, optei por elaborar um subcapítulo específico relacionado a esta temática, considerando que a criança que foi sujeito desta pesquisa não apresentava linguagem verbal. Para melhor organização desta tese, optei por eleger esses aspectos e tratá-los como categorias de análise, conforme segue.

4.1 CATEGORIA DE ANÁLISE: CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com TEA, acredito ser importante considerar as concepções de deficiência relatadas nos trabalhos selecionados durante o processo de revisão de literatura. Sendo assim, chamou-me a atenção o fato de que, em muitos desses trabalhos, a concepção de deficiência do autor não fica clara, evidenciando, assim, que, em grande parte dos casos, ocorre uma cristalização sobre a ideia de deficiência, ou seja, já existe um preconceito estabelecido e, por muitas vezes, não é questionado e tido como uma condição imutável daquele sujeito. Esse conceito é passado de geração a geração, sustentando-se mediante discursos incoerentes e sem embasamento científico algum.

Com o objetivo de compreender as formas e discursos inerentes às concepções de deficiência existentes, descrevi as concepções de deficiência que identifiquei nos trabalhos, visto que, durante o processo de revisão de literatura, esse aspecto me alertou muito. Durante nosso percurso investigativo, observei que, em muitas pesquisas, a concepção de deficiência fica implícita, desconsiderando, assim, sua importância para que se compreendam os sentidos e significados que norteiam o fazer pedagógico de todas as pessoas envolvidas no processo educativo das crianças com TEA.

Desse modo, justifico ser necessária a pesquisa sobre as concepções de deficiência que orientam o trabalho desenvolvido com esse público, à medida que a definição ou a forma de compreender a deficiência constituem uma inteligibilidade dos modos de organização do trabalho pedagógico junto a criança com TEA. Nessa direção, nos parágrafos seguintes, descrevo as concepções identificadas nos estudos que compõem a revisão de literatura, para qualificar este trabalho de pesquisa mediante a amplitude de minhas investigações.

Início as análises com a tese de doutorado de Effgen (2017), que trouxe a escolarização de alunos com deficiência, na qual a autora concentrou suas pesquisas, ao pensar nos processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular. Por meio da leitura de seu trabalho, identifiquei que a autora defende uma escola inclusiva por meio de ações cotidianas, buscando ensinar aos alunos e promover o diálogo com a escola na busca de melhores alternativas para o acesso ao currículo pela via das práticas pedagógicas. Nesse

sentido, observo que a autora utiliza mais o termo “inclusão” que o termo “deficiência”, considerando que ambos estão imbricados fortemente. Seu trabalho de pesquisa traz uma contribuição valiosa quando, à página 49, a autora relata o grande desafio dos professores em romper com práticas homogeneizadoras, para propor alternativas de aprendizagem. Afirmo que essa foi uma valiosa contribuição, pois, conforme já mencionado, identifiquei muito, em minha trajetória profissional, essas falas, o que me levou a esta tese. Ainda em seu trabalho, a autora defende que a escola que assume um currículo regular, no qual as ações pedagógicas são diferenciadas como uma alternativa para que todos tenham acesso ao conhecimento ali mediado, é uma escola que está a caminho de uma mudança de concepção sobre o que tem sido chamado de educação. Desta forma, observo que a autora apresenta seus estudos sob um enfoque histórico-cultural, ou seja, a concepção de deficiência que ela defende relaciona-se diretamente com as possibilidades de interação cultural desse indivíduo com o meio em que se insere, ou seja, defende que a escola regular é um espaço potente de aprendizado para esse aluno, pois, mediante as interações estabelecidas, a criança amplia suas possibilidades de aprendizagem através do outro.

Reconhece-se a escola como espaço de educabilidade de todos os alunos e toma-se a aprendizagem como princípio fundamental para garantia do direito à educação. A escola precisa ser o espaço-tempo potente de educação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, pois esta é sua função social, de modo que todos os alunos, pela via das práticas pedagógicas e da mediação, possam viver processos de escolarização que os ajudem a acessar o conhecimento (EFFGEN, 2017, p. 41).

A perspectiva de ação colaborativa que a autora propõe fala também acerca da concepção de deficiência em que ela acredita. À medida que ela defende que o papel de todos os envolvidos no processo educativo precisa ser claro e diz que a colaboração pressupõe uma relação de parceria ética e coerente, compreendo que a deficiência referenciada não se limita as suas especificidades, e sim às possibilidades de educação desse sujeito que ocorrem por meio da colaboração e do acolhimento entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

O artigo de Lima (2013) trata sobre as práticas de inclusão em uma escola de educação infantil. Nesse contexto, a autora entrevistou algumas professoras para que pudesse identificar como estava ocorrendo o processo de inclusão da criança com deficiência naquele espaço escolar. Daí em diante, a autora identificou que alguns professores ainda enxergam a criança somente pelo ponto de vista da deficiência, anulando, assim, as possibilidades de aprendizagem que a criança

poderia ter, desconsiderando todo o potencial existente nessa criança. Esse posicionamento retrata uma concepção de deficiência ainda com foco nas “ausências” que a criança apresenta, e não em suas “potências”, fato que me preocupa como pesquisadora, pois as ações voltadas para esses sujeitos serão delimitadas pela deficiência. Essa limitação impedirá que a criança tenha acesso a alguns instrumentos culturais e sociais, por isso limitará suas possibilidades de inserção e participação efetiva na sociedade.

Identifiquei também que uma das professoras que fizeram parte da pesquisa concebe a deficiência como uma característica que não impede aquisições sociais importantes, por isso busca contribuir na educação daquelas crianças por meio da ampliação de oportunidades educativas. Confirmando tal situação quando a autora fala de uma das professoras entrevistadas que, ao realizar o atendimento educacional especializado, interage e busca dar atenção à criança desde o momento em que vai buscá-la na sala de aula. Assim, a autora descreve que observou que a docente enxerga a criança da mesma maneira que as demais, e a deficiência não se constituiu como fator predominante no estabelecimento das práticas desenvolvidas com os alunos, conforme comprovamos em um dos trechos de seu trabalho:

O reconhecimento de que a criança com deficiência é criança e, assim como todas as outras, tem desejos, fantasias, necessidades de cuidados, de proteção, de atenção, de afeto, de escuta, de aprender, etc. é fundamental, quando se pensa no desenvolvimento de práticas de inclusão (LIMA, 2013, p. 14).

Diante do exposto, pude observar que, em um mesmo ambiente, é possível coexistirem diferentes concepções de deficiência por parte dos profissionais envolvidos no processo educacional das crianças que apresentam especificidades em seu processo de desenvolvimento. Acredito que essas diferenças de concepção interferem diretamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas que se materializam naquele contexto.

Em seu trabalho, intitulado “Política de Inclusão Escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para a elaboração conceitual do público-alvo da educação especial”, Hostins e Jordão (2014) trazem para o debate as orientações, ou a falta delas, quanto às práticas curriculares requeridas no processo de escolarização dessas crianças. Nesse processo de pesquisa, identificam que a concepção de deficiência que predomina no contexto escolar ainda é direcionada para a incapacidade da criança diante das possibilidades de trabalho propostas. Assim, até mesmo os currículos para o atendimento a esses alunos foram tradicionalmente

organizados ante os pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades perceptomotoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas, especialmente seus processos de elaboração conceitual, o que vem a ser o foco de sua pesquisa.

Um aspecto importante que a autora traz diz respeito às avaliações clínicas e pedagógicas que são feitas. Essas avaliações têm por objetivo constatar os défices dos sujeitos, o que retrata uma concepção e deficiência novamente centradas nas ausências que o indivíduo apresenta. Outra vez observo a mesma situação quando deparo a limitação das ações pedagógicas ante a deficiência, ou seja, partindo da deficiência, traçam-se as ações, quando deveria ser o contrário. O trecho abaixo legitima nossa afirmação:

Em face desses diagnósticos, no âmbito da inclusão escolar, as escolas ajustam seus programas às características individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades desse aluno de acessar níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais colegas (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 5).

Ainda no mesmo trabalho, ao analisar as falas dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, observo que grande parte desses profissionais concebe uma real distinção entre as ações que devem ser realizadas na classe comum e a sala de recursos multifuncionais. As autoras utilizam a expressão “divórcio anunciado” quando se referem a essa separação que cotidianamente ocorre nos espaços escolares. Assim, o que ocorre, de fato, é um verdadeiro impasse entre as práticas complementares e suplementares que, dia a dia, se materializam em nossas escolas.

Diante dessa constatação das autoras, uma reflexão surge da afirmação acima: se os profissionais da instituição concebem uma grande diferença entre as ações realizadas em ambos os espaços, com certeza suas práticas se inclinam para essa crença. Nesse momento, entendo que, naquele caso, as práticas pedagógicas se limitam à deficiência que o sujeito apresenta e, de modo geral, a concepção gera a prática, a qual, por sua vez, é produzida de acordo com pensamentos e certezas, muitas vezes, infundados. Na qualidade de pesquisadora, essa é uma questão que me afeta consideravelmente, tendo em vista a importância a ser dada à natureza das práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos.

Nessa mesma direção, Anjos *et al.* (2013) também falam acerca dessa cisão entre prática e discurso que ocorre em determinadas instâncias no contexto escolar. Sendo assim, chama a

atenção para as situações em que apenas conhecimentos elementares são utilizados para a prática educativa desses sujeitos, ou seja, a noção de inclusão aparecia como um termo em construção, de modo que podia tanto significar a mudança necessária aos sistemas educacionais para incorporar a diferença quanto se desenhar como uma idealização a ser alcançada com contornos já predefinidos. Nesse sentido, a concepção de deficiência estaria com a noção de inclusão em processo de formação, considerando o fato de esses termos se relacionarem de forma peculiar, sendo interconstituintes. Compreendo que os discursos e falas dos sujeitos demonstram a concepção que eles têm acerca de determinado tema. Com base nesse entendimento, observo que as autoras do trabalho, ao estudarem as práticas inclusivas mediante as falas dos professores, identificaram que, na escola pesquisada, “dois mundos” coexistiam: um em que o professor atribuía papel de extrema importância à sala de aula; e o outro, externo a ele, no qual apareciam os processos excludentes. Desse modo, fica claro identificar uma concepção de inclusão como algo idealizado, e não como um processo.

Diante dessa constatação, principalmente no que concerne aos processos excludentes, identifico uma concepção de deficiência ainda predominantemente focada nas ausências apresentadas, visto que os alunos eram idealizados e aqueles que não atendiam aos requisitos referentes a um bom comportamento de empenho eram tidos como impossibilitados de avançar devido à deficiência. Diante disso, Anjos *et al.* defendem a superação da hegemonia de um modelo clínico, assim como a ontologização da limitação dele decorrente, também no que se refere às adaptações curriculares adotadas.

Finalizando minhas análises e reflexões acerca da concepção de deficiência que permeia os trabalhos desenvolvidos na área da educação especial, destaco o trabalho de pesquisa de Kuhnen (2017), especialmente direcionado para a concepção de deficiência identificada na política de educação especial brasileira, entre 1973 e 2016. Novamente aponto a justificativa de ater-me a esse aspecto, porque entendo que a concepção predominante direciona a prática pedagógica a ser materializada naquele contexto, ou seja, nas palavras da autora, “[...] a definição ou a forma de compreender a deficiência constitui uma inteligibilidade sobre o modo de organizar os processos educacionais para os alunos com deficiência” (KUHNEN, 2017, p. 330).

O estudo da autora buscou analisar a concepção de deficiência contida nos documentos da época referentes à educação especial do ensino fundamental no Brasil. Como em muitos trabalhos

citados anteriormente, a autora conclui que a concepção de deficiência está, até os dias de hoje, sustentada numa dicotomia entre o normal e o patológico, ou seja, ainda persiste o conceito de anormalidade e normalidade. Diante disso, a medicina ocupa um lugar de destaque no que diz respeito à elaboração e emissão de diagnósticos e o encaminhamento para o atendimento educacional especializado. Em suas palavras: “[...] a deficiência continua sendo definida em relação a sujeitos que desviam para mais e para menos em termos de padrões físico, social, comportamental e que precisam de serviços especializados” (KUHNNEN, 2017, p. 341).

Ratificando o exposto acima, destaco a obra de Jannuzzi (2012) que também buscou tratar de temáticas como a concepção de deficiência, principalmente em documentos governamentais, tais como leis, decretos, portarias, relatórios e publicações, além de sólida revisão de literaturas e pesquisas de pós-graduação publicadas desde 1970. Sendo assim, observei que a concepção de deficiência baseada num modelo clínico permeou, por muito tempo, os processos educativos da época, conforme confiro a seguir, quando a autora destaca a vertente médico-pedagógica atuando na educação:

Os médicos continuam a ter influência não só na educação do deficiente como na educação geral, tanto que anteriormente, a higiene repercutiu na formação de professores em geral [...] Profissionais ligados à saúde interessaram-se pela educação dos considerados anormais, embora algumas vezes, depreciando-os (JANUZZI, 2012, p. 82).

Nessa direção, de modo geral, é importante ressaltar que, em grande parte das pesquisas realizadas, encontrei ainda a concepção de deficiência atrelada ao modelo médico, conforme ressalta Padilha (2017, p. 32):

Mas o modelo médico ainda se impõe. Muitos estudos têm sido desenvolvidos no Brasil. Dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre-docência têm sido defendidas, assim como livros e artigos publicados; palestras; conferências; debates têm acontecido com a finalidade de questionar e enfrentar a incorporação do modelo-médico pelas áreas que pretendem estudar o desenvolvimento humano.

Os trabalhos de Padilha evidenciam um fazer pedagógico baseado numa perspectiva histórico-crítica, por isso percebi que a concepção de deficiência defendida pela autora é aquela em que o sujeito com deficiência apresenta potencialidades inerentes as suas especificidades, de modo que este poderá desenvolver-se satisfatoriamente, e, em alguns casos, condizentes com o que pode vir a ser esperado por parte dos responsáveis. Nesse sentido, seu trabalho trouxe

significativa importância para minha investigação à medida que se utiliza da psicologia histórico-cultural para embasar sua tese, conforme já mencionei. Desta forma, com apoio nos resultados das pesquisas em destaque, compreendo que ainda não existe uma única definição do que sejam as práticas pedagógicas e este trabalho buscou também significar esse termo, adaptando-o conforme o contexto educacional.

Considerando que este estudo trata de uma tese de doutorado, acredito ser importante mencionar a concepção de transtorno que construí por meio deste estudo. Sobre isso, quero mencionar que, antes de todas as demais concepções ou ideias que surjam diante de tantas situações, conceitos e reflexões, defendo que os transtornos e deficiências existem, sim, e se constituem como um modo de existência. No entanto, essa condição não é um fator determinante ou limitante, e sim um aspecto que precisa ser considerado de forma contextualizada. Diante da diversidade humana, observo que muitas pessoas compreendem a deficiência como algo limitador, por isso, em muitas situações, deixam de oportunizar ao indivíduo as aprendizagens necessárias a sua vida, de modo geral. Sendo assim, defendo que o aspecto biológico da deficiência não deve determinar a configuração social que esse indivíduo assume em uma determinada sociedade.

Nesse sentido, Elias (1990) fala sobre as características universais da sociedade humana e o problema da relação entre sociologia e biologia, pois constantemente se encontram tendências quer para reduzir os problemas sociológicos aos biológicos, quer para tratar os problemas sociológicos como se fossem totalmente autônomos e independentes de tudo quanto se possa dizer sobre os organismos humanos. Diante desse contexto, defendo uma concepção de transtorno em que os aspectos biológicos são considerados junto aos aspectos sociológicos, sem que um aspecto anule o outro ou seja mais importante. Quero dizer aqui que o professor, ao desenvolver seu trabalho com a criança com TEA, deve considerar os aspectos biológicos e sociológicos que envolvem o contexto dessa criança, a fim de buscar subsídios para nortear suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, potencializar os processos envolvidos na aprendizagem da criança.

4.2 CATEGORIA DE ANÁLISE 2: CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao pesquisar a origem etimológica da palavra “prática”, deparei com diversos conceitos que me fizeram refletir sobre qual sentido posso atribuir ao termo, quando me refiro ao âmbito educacional. De acordo com o dicionário Michaelis (2019), a origem etimológica da palavra

“prática” indica uma “maneira de proceder, costume e uso”; aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência” e ainda indica o “modo ou método usual de fazer qualquer coisa”. Sendo assim, compreendo que a palavra “prática” é usual tanto no campo educacional quanto em outras áreas de conhecimento.

Quanto à palavra “pedagógica”, é sabido que se origina da palavra “pedagogia”, que, por sua vez, se deriva do grego *paidagogia*, de dois radicais: *paidos*, que significa “criança”, e *agoge*, que pode ser traduzido como “condução”. Sendo assim, entendo que a pedagogia compreende a condução da criança, de modo a ajudá-la e contribuir para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dessas duas importantes definições, quando menciono o termo “práticas pedagógicas”, busco estabelecer uma relação entre ambos os termos, por meio dos quais é possível inferir que as práticas pedagógicas consistem em um procedimento ou uma maneira de proceder que conduz a criança ao processo de aprendizagem e desenvolvimento necessários à sua participação social nos diferentes contextos sociais em que esteja inserida. Dessa maneira, as práticas pedagógicas não apenas se restringem somente à sala de aula, senão abrangem os diferentes espaços da instituição escolar onde haja possibilidades de interação com o outro. Desse modo, justifico a preocupação com a concepção de prática pedagógica, pois acredito que essa concepção interfere diretamente na prática docente e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem da criança.

Durante o processo de análise da literatura referente ao tema, observei que o termo “práticas pedagógicas” aparece nos textos com grande frequência, porém, sendo retratada por meio de outras expressões, tais como “estratégias pedagógicas”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “práticas de ensino”, entre outras.

Sendo o foco deste trabalho as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças que apresentam o TEA, acredito serem pertinentes à problematização e reflexão acerca dessa temática, a fim de compreender qual concepção sobre “prática pedagógica” tem sido adotada pelos estudiosos da área.

Considerando essa relevância, relato, neste subcapítulo, as concepções identificadas pelos autores, quando me refiro a esse termo. Em um primeiro momento, volto às análises sobre a

concepção de prática pedagógica identificada nos trabalhos acadêmicos e, posteriormente, sobre os autores que nos trazem reflexões acerca dessa temática. É importante ressaltar que não foi possível identificar, em todos os trabalhos acadêmicos, a concepção que os autores defendem ou trazem, por isso destaquei aqui os trabalhos que me permitiram a análise que foi realizada com base na leitura integral dos estudos. Para melhor organização e visualização do texto, elaborei o quadro 6, no qual descrevo as concepções e termos utilizados sobre as práticas pedagógicas identificadas nos estudos analisados e, a seguir, discorro brevemente sobre cada trabalho apresentado.

Quadro 6 – Concepção de práticas pedagógicas identificadas nos trabalhos

| TÍTULO DO TRABALHO | CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS |
|--|--|
| Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (DAMBROS, 2018) | Prática pedagógica como intervenção educacional |
| A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de BH (RODRIGUES, 2013) | Prática pedagógica como trabalho colaborativo |
| Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar (COTONHOTO, 2014) | Prática pedagógica como atividades de registro |
| Práticas Pedagógicas e Inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos (ANJOS <i>et al.</i> , 2013) | Prática pedagógica como técnicas e métodos que podem tornar uma ação pedagógica inclusiva |
| Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva (PELEGRINI, 2014) | Prática pedagógica que consiste no trabalho realizado com as crianças, sempre considerando a diversidade |
| A prática pedagógica e suas correlações com a aprendizagem (POLICHA, 2017) | Ação mediada pelo sujeito |
| Marsiglia (2011) | Prática pedagógica como prática educativa e social |
| Práticas pedagógicas na educação especial (PADILHA, 2017) | Ações desenvolvidas diretamente com a jovem que possibilitam a aprendizagem |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dambros (2018), em sua dissertação de mestrado, concebe a prática pedagógica como uma intervenção educacional, ressaltando a importância de condições adequadas à utilização de métodos específicos de ensino para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Destaca a importância do trabalho do professor, quando se trata do processo de escolarização do aluno com deficiência, sendo este responsável por um planejamento em que a diversidade seja contemplada. Assim, ressalta:

Diante de um contexto histórico descaracterizado, a ação escolar torna-se indispensável e, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, o trabalho docente é ainda mais imprescindível, uma vez que deve ser uma prática social que ultrapassa o acolhimento das diferenças. É necessário que o trabalho do professor, enquanto ação pedagógica esteja pautado em conhecimentos científicos e elaborados, viabilizados por técnicas,

metodologias e recursos diferenciados, iniciando, assim, a humanização e o desenvolvimento das funções cognitivas plenas do aluno (DAMBROS, 2018, p. 89).

Em sua pesquisa, a autora realizou entrevistas com os professores e detectou que 27% deles indicaram, em suas práticas pedagógicas, o uso de material pedagógico em comunicação alternativa, mas que a especificidade de cada aluno não permitia sua utilização. Em relação a outros materiais, estes eram confeccionados e adaptados para o atendimento individual, atitude que compunha a prática pedagógica daquela instituição. Outro fator que fazia parte das práticas pedagógicas refere-se, com as adaptações de acesso ao computador, aos equipamentos relacionados ao trabalho com crianças que apresentam défices sensoriais, de adaptações de postura, de jogos pedagógicos e de atividades que compunham o leque de tecnologia assistiva, permitindo, assim, a inclusão. A autora destaca o estudo realizado por Nunes e Sobrinho (2010), em que a prática pedagógica aplicada na educação de crianças com o transtorno do espectro autista consistia em sistemas manuais e língua de sinais, emprego de sistemas pictográficos de comunicação, sistemas assistidos com acionadores de voz, sistemas híbridos contendo mais de uma modalidade. Sendo assim, buscava-se estabelecer um repertório comunicativo que envolvesse habilidades de expressão e compreensão.

Rodrigues (2013), em sua tese de doutorado, ao discutir sobre os limites e possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola, concebe essa prática mediante um trabalho colaborativo e diversificado nas turmas, para estimular a cooperação, o respeito às diferenças e o compartilhamento do saber entre os alunos, visto que o reconhecimento das habilidades e competências de cada um poderá contribuir para a efetivação de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a ajuda dos colegas aos alunos que apresentam especificidades em seu processo de desenvolvimento compõe a prática pedagógica adotada pela escola em que realizou sua pesquisa. No entanto, a autora destaca que, apesar dos argumentos favoráveis à aprendizagem cooperativa, esta é uma prática pouco difundida nas escolas. Outra problematização importante que a autora traz refere-se às adaptações curriculares. Utilizando-se dos pressupostos de Coll (2008, p. 53), enfatiza que “[...] o currículo é um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica [...]” e concebe esse documento como um guia sobre o que, quando e como ensinar e avaliar.

Nessa direção, a autora estabelece uma relação direta entre as adaptações curriculares e as práticas pedagógicas, quando cita que essas adaptações podem ser classificadas em

significativas e não significativas: as primeiras consistem em adaptações de grande porte, por exemplo, casos de crianças com severas dificuldades; e as segundas referem-se às adaptações curriculares não significativas, ou de pequeno porte, que são realizadas pelo professor na prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula (adaptações do espaço da sala de aula, uso de materiais diversificados, flexibilização do tempo para a realização das atividades pedagógicas, entre outras).

Outro trabalho que busca estabelecer essa relação entre prática pedagógica e currículo é o trabalho de Cotonhoto (2014), no qual a autora utiliza o termo “proposta/prática curricular” para se referir ao atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais como função complementar na educação da criança pequena com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). A autora volta suas análises para as práticas que a professora especialista realizava na sala de recursos multifuncionais e concebe as práticas pedagógicas como as atividades que essa professora propunha a seu aluno, no momento do atendimento educacional especializado. Em sua dissertação, a autora relata que, por meio de suas observações, ela identificou que as atividades propostas não tinham sentido para aquela criança, visto que consistiam em atividades realizadas em um papel, quando a criança simplesmente obedecia aos comandos da professora.

Observamos que ela, não conseguindo que a criança entendesse o que queria que ela fizesse, demonstrou o que era para ser feito por meio da manipulação do corpo da criança, no caso em específico, pegando na mão da criança e mostrando como era para cortar o papel. Pareceu-nos um ato de controle, de ajustar o comportamento da criança ao que era solicitado. Ainda assim, Marcos resistiu aos ensinamentos de Verônica. E, por isso, insistimos que para a criança a atividade não tinha sentido, não era significativa para o menino naquela situação e naquele espaço ludicamente interessante (COTONHOTO, 2014, p. 181).

Anjos *et al.* (2013) relatam que, apesar de as discussões relativas à educação especial tratarem com mais frequência de assuntos relacionados a políticas educacionais de inclusão, distinções entre segregação, integração e inclusão, é importante ressaltar que recentemente o foco dessas discussões tem voltado para mais atenção ao fazer pedagógico. Nessa perspectiva, as autoras concebem a prática pedagógica como as técnicas e métodos que podem tornar uma ação pedagógica inclusiva e apontam a necessidade de refletir sobre o verdadeiro significado de práticas pedagógicas e inclusão:

Pode ser tentador, nesses tempos em que o ‘saber fazer’ retoma um lugar privilegiado nas análises educacionais, apontar as falhas nos fazeres existentes e sugerir novas competências, baseadas em princípios também definidos a priori. Para falar de práticas inclusivas nas escolas, no entanto, cremos que é necessário retomar as discussões a respeito do significado das noções de **prática pedagógica** e de inclusão (ANJOS *et al.*, 2013, p. 3, grifo nosso).

Desse modo, as autoras destacam que, em seu trabalho de pesquisa, a análise das práticas pedagógicas inclusivas deve considerar alguns aspectos importantes, como as condições concretas das escolas, conforme expõem a seguir:

Resumindo, então: a análise das práticas pedagógicas inclusivas, do ponto de vista deste trabalho, precisa: a) levar em conta a história da educação no Brasil e as condições concretas de nossas escolas; b) questionar os princípios do modelo clínico, ainda dominantes, deslocando o foco do indivíduo e sua lesão para os processos sociais de produção e reprodução da estigmatização e, portanto, da deficiência; c) levar em conta, portanto, que o aprender é um processo que tem origem nas relações entre as pessoas, mediadas por sua cultura, e que esta pode ser permanentemente reconfigurada (ANJOS *et al.*, 2013, p. 6).

Nessa direção, o estudo de Pelegrini (2014) ressalta que a prática pedagógica consiste no trabalho realizado com as crianças, sempre considerando a diversidade existente nos contextos escolares. Assim, defende uma prática pedagógica em que toda essa complexidade seja considerada nos momentos de elaboração das atividades que serão dadas. Observei também que ela utiliza o termo “ação pedagógica” para se referir ao espaço-tempo da construção e reconstrução dos saberes docentes, estabelecendo, assim, uma relação direta entre práticas pedagógicas e práticas docentes. Essa afirmação endossou minha proposta de estudo, pois concordo com a autora, quando ela diz que a concepção que o docente tem sobre o termo “prática pedagógica” vem influenciar diretamente o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos. Nesse sentido, a autora discorre sobre a necessidade de recontextualização e de ressignificação da prática por meio da reflexão docente, para construir uma prática pedagógica efetivamente inclusiva:

A prática pedagógica traz consigo, questões que colocam o docente frente a contingência da sala de aula que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, evocando a reflexão sobre as mudanças necessárias quanto as tomadas de decisões e ações pontuais. Nesse processo, a prática docente inclusiva na sala de aula impulsiona a recontextualização do fazer pedagógico, através da reflexão na/da ação que exige a ressignificação e construção de novos saberes na interação professor-aluno, em consonância com o paradigma da inclusão (PELEGRINI, 2014, p. 41).

Quando a autora relata os dados de sua pesquisa acerca das concepções e práticas pedagógicas com os alunos com necessidades educacionais especiais, ela conclui que os sujeitos de sua investigação trazem muitos questionamentos e reflexões sobre qual deve ser o objetivo da inclusão escolar e como deve ocorrer a avaliação nesse contexto. Assim, concebe a prática pedagógica como um conjunto de ações que envolvem o desenvolvimento de atividades diversificadas e adaptações curriculares e também o atendimento e as atividades individualizadas no interior do grupo de alunos e o trabalho colaborativo entre os colegas. Desse modo, os relatos que a autora traz contribuem para o entendimento das concepções que permeiam essa questão.

Policha (2017), em sua dissertação de mestrado, busca estabelecer uma relação entre a prática pedagógica realizada e suas correlações com a aprendizagem. Em seu trabalho, ela traz uma abordagem social acerca da prática pedagógica, ressaltando que, dependendo de sua intencionalidade, essa prática pode constituir-se como formação escolar, política, pedagógico-política, sociocultural, identitária ou técnico-profissional, entre outras (p. 21). Nesse sentido, a autora concebe a prática pedagógica como uma prática social que se constitui nas relações estabelecidas entre teoria e prática e professor e aluno.

Entende-se que uma prática pedagógica, compreendida a partir da dimensão social, torna potencialmente viável estabelecer relações entre a reflexão crítica e a tomada de consciência de sua intencionalidade. Sendo assim, ‘materializa-se pela ação de um ou mais sujeitos, [sendo] antecedida do planejamento e da consciência da intencionalidade’ (SOUZA, 2016, p. 47). Portanto, nesta visão, fica claro que a prática pedagógica é um reflexo do processo social e, não do professor em si, pois, este sofre influências diretas do currículo, da LDB, dos parâmetros curriculares nacionais, dos diversos elementos que formam a instituição escolar (POLICHA, 2017, p. 21).

De modo geral, observei que a autora baseia suas análises a respeito das práticas pedagógicas em elementos relacionados ao âmbito social, como as condições de trabalho, a formação inicial continuada, a valorização financeira e social do docente, a organização disciplinar e seus currículos, a administração escolar e as avaliações. Nesse sentido, entendo que a autora considera as práticas pedagógicas como ações mediadas por diversos elementos que constituem o meio, como os conteúdos, os próprios sujeitos, as políticas e a organização da escola, conforme relata a seguir:

Tem-se por suposto, desse modo, o entendimento de prática pedagógica como ação mediada por sujeitos, conteúdos, planos, avaliações, ambiências,

políticas, estruturas e conjunturas cujas significações e intencionalidades não se encontram, necessariamente, restritos ao espaço-tempo-organização internos da escola. Em razão disso, nesta pesquisa, por um lado, se focalizam alguns elementos macrossociais tributários das políticas de avaliação da Escola pública a partir das quais se criam uma série de indicadores de resultados como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir do qual se elaboram índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, e também o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, que incidem diretamente sobre a prática pedagógica. E, por outro, com base no recorte proposto para esta análise qualitativa, lança-se um olhar sobre a microrrealidade da escola destacando-se os seguintes elementos intervenientes na prática pedagógica: os currículos, os conteúdos, os planejamentos, as avaliações e a sala de aula, considerados e localizados, portanto, no ambiente escolar, analisando-se a prática dos professores frente a estas questões e buscando-se identificar aqueles fatores que diferenciam e qualificam estas práticas (POLICHA, 2017, p. 23).

Dando continuidade ao percurso investigativo, destaco o estudo de Padilha (2017), que trata das práticas pedagógicas, e, por esse motivo, acredito ser importante a apropriação de suas análises e estudos. Em seu livro “Práticas Pedagógicas e Educação Especial”, a autora descreve o estudo da trajetória de uma jovem com deficiência intelectual, destacando as alterações significativas no desenvolvimento das funções superiores por meio de seus atendimentos realizados com Bianca (nome fictício dado ao sujeito da pesquisa). Durante a leitura de sua obra, observo que a autora percebe as práticas pedagógicas como as ações desenvolvidas diretamente com a jovem que possibilitam a aprendizagem. Assim, descreve o trabalho realizado com Bianca, por exemplo, as iniciativas de buscar diálogos, as atividades carregadas de gestos, momentos de contato físico para que Bianca estabelecesse uma relação afetiva com o outro, a representação de algum sentimento ou objeto por meio de gestos, o uso dos desenhos como registros e a adoção de movimentos diversos durante as conversas que tinha com Bianca. Nesse sentido, o trabalho prático realizado com Bianca era voltado para que ela pudesse atribuir significados ao que a rodeava e adquirir a capacidade de simbolizar:

Precisava buscar caminhos para que ela penetrasse mais no mundo simbólico. Era isto que eu queria. As pessoas são históricas, culturais, simbólicas... Bianca precisa ampliar seu mundo simbólico, ampliar a dimensão do seu ser simbólico – simbólico comprometido pela deficiência, pela falta de ter alguém que explicitamente estivesse atento para isto e detalhadamente olhasse para as expressões, para seus gestos, palavras, sentidos, os enunciados inconclusos, inacabados... ajudasse na expressão de seus desejos, suas mágoas... não sabíamos o que a magoava, o que a deixava feliz. Como as pessoas falavam com ela? (PADILHA, 2017, p. 57).

Para o alcance de seu objetivo, Padilha menciona que privilegiou algumas práticas relacionadas ao aspecto simbólico, por exemplo, o gesto como possibilidade de participar das ações; a narrativa, para que o sujeito fosse capaz de elaborar as próprias interpretações; a dramatização como possibilidade de se pôr no lugar do outro e de si mesmo; o desenho como linguagem gráfica; a participação em jogos, que permite operar com o significado dos objetos, do tempo, do espaço, das regras, sendo um modo semiótico de lidar com o real e o imaginário; e, por fim, com o uso significativo dos objetos culturais para que o sujeito se apropriasse das formas convencionais de uso dos objetos, como pente, escova, lápis, papel.

Franco (2012), em seu artigo denominado “Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas”, contribui para minha investigação, quando questiona exatamente o que venham a ser as práticas pedagógicas, ressaltando que é comum que se considerem como palavras unívocas as expressões “prática pedagógica” e “prática educativa”. No entanto, a autora relata que essas expressões, embora tenham uma aproximação semântica, consistem em conceitos diferentes:

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando as práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 172).

E, ressaltando questionamentos acerca desse conceito, destaca:

Que são afinal, **práticas pedagógicas**? são práticas as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as **práticas pedagógicas** se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da pedagogia (FRANCO, 2012, p. 173, grifo nosso).

Prosseguindo com nosso processo de investigação, destaco outra obra de relevante importância para este estudo, a qual se refere ao livro “Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa” que consiste em uma ação compartilhada dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e do Espírito Santo e reúne artigos de profissionais de diversas universidades brasileiras. Para este estudo, atendo-me à segunda parte do livro, na qual

os autores buscam tratar das diversas práticas pedagógicas inclusivas, carregadas de significações, problematizadas em diferentes aspectos relacionados ao contexto educacional. É importante ressaltar que a teoria histórico cultural de Vigostky aparece como principal embasamento teórico e metodológico das práticas quando são abordados a comunicação alternativa, a consultoria colaborativa e o estudo acerca do recreio inclusivo.

Durante a leitura e análise de alguns artigos, foi possível observar que a prática pedagógica é concebida como toda e qualquer ação que seja realizada com o aluno e permita a construção do conhecimento mediante as ações direcionadas a esse sujeito. Nesse sentido, os diferentes sujeitos são concebidos como possíveis atores na mediação e atuação prática com as crianças público-alvo da educação especial, como no artigo denominado “Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva” (GÓES, 2013), que ressalta a importância do recreio como um momento de possível trabalho pedagógico, à medida que intervenções realizadas pelos monitores, como a contenção de conflitos entre e o incentivo a brincadeira, se tornam elementos que constituem as práticas pedagógicas que ocorrem naquele contexto. Nesse sentido, a autora aponta que essas situações são de significativa importância para a experiência das crianças:

As situações descritas e os demais apontamentos sobre as interações das crianças evidenciam acontecimentos muito relevantes para a experiência escolar do aluno especial, no que concerne à significação de si e às possibilidades de se desenvolver nas esferas da cognição e da sociabilidade (GÓES, 2013, p. 117).

Nessa direção, identifiquei que a autora concebe que as práticas pedagógicas inclusivas acontecem não somente na sala de aula senão nos diversos espaços da escola, ou seja, o recreio também pode constituir uma oportunidade de inclusão das crianças por meio das práticas engendradas naquele contexto.

Nessa mesma obra, no artigo “O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural”, Góes (2013) apresenta uma reflexão sobre os processos de aprendizagem de pessoas com deficiência mental à luz da perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, ao pesquisar os processos de aprendizagem, as práticas pedagógicas aparecem à medida que os profissionais envolvidos na pesquisa são levados a uma reflexão sobre essas práticas instituídas e os compromissos estabelecidos por meio delas, por exemplo, a sustentação do modelo tradicional de ensino (GÓES, 2013). Diante da leitura de sua pesquisa, foi possível

compreender que as autoras se posicionam de forma contrária a maneiras de ensinar em que se priorize uma fixação mnemônica de conteúdos, por isso defendem uma prática pedagógica em que seja possível a construção de estratégias de comunicação e de aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento de habilidades por parte desses alunos.

Como dito anteriormente, optei por elaborar um subcapítulo tratando acerca de alguns aspectos relacionados ao autismo não verbal. Apesar dos poucos estudos identificados, busquei tecer articulações teóricas entre os estudos, com foco na utilização dos recursos simbólicos na prática pedagógica, conforme segue.

4.3 COMPREENDENDO O AUTISMO NÃO VERBAL

Conforme disse anteriormente, Lila, a criança que foi sujeito de nossa pesquisa, não apresentava linguagem verbal nem comunicação intencional por meio de gestos. Diante desse contexto, considero ser importante situar o leitor sobre essa especificidade que envolve o transtorno do espectro autista.

A comunicação das crianças do espectro autístico não segue o mesmo percurso de crianças típicas. Crianças que apresentam o autismo não verbal podem ter mais dificuldades em situações de interação social e apresentar apraxia⁴⁴ da fala e ecolalia. No entanto, faz-se necessário ressaltar aqui que, em meu trabalho de tese, acredito que cada criança possui uma relação peculiar com a língua, por isso não me restringi a aspectos descritivos e nosográficos que polarizam os conceitos de normalidade e patologia.

Nessa direção, é importante considerar que, apesar da ausência de verbalização dessas crianças, elas são capazes de se comunicar, ou seja, essa ausência não significa incapacidade. Nesse contexto, acredito que existem outras formas de possibilitar experiências sociocomunicativas entre as crianças que não sejam somente por meio da linguagem “falada”. Dessa forma, este estudo defende que o uso de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar o processo de aprendizagem em crianças que apresentam o autismo não verbal. Como será descrito melhor posteriormente, no contexto desta pesquisa, essa utilização de símbolos ocorreu

⁴⁴ Distúrbio que interfere na capacidade da criança expressar-se corretamente.

por meio de atividades como desenhos, do uso de imagens pela comunicação alternativa e uso de pranchas de comunicação com simbologia pictográfica⁴⁵.

Amato e Fernandes (2010) realizaram uma pesquisa em que buscaram avaliar a funcionalidade da comunicação de crianças incluídas no espectro autístico divididas em dois grupos: um de crianças que apresentavam linguagem verbal e o outro de crianças que não apresentavam esse tipo de linguagem. Em seu trabalho, as autoras assumem a perspectiva pragmática da linguagem, ou seja, englobam o estudo da linguagem nos aspectos não verbais, sociais e ambientais. Nesse contexto, identificaram que, entre as crianças autistas não verbais, o meio gestual é o mais utilizado. Diante dessa informação, é possível compreender que a comunicação pode ocorrer por meio e gestos que simbolizam determinadas ações, sendo a linguagem gestual uma das formas de expressão da criança com TEA.

Nessa mesma direção, Peixoto *et al.* (2018) discorrem sobre os símbolos a partir da atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para criança com autismo. Em seu trabalho, as autoras realizaram um estudo de caso no qual a estratégia pedagógica proposta foi a contação de histórias infantis, para iniciar as sessões de desenho, considerando este como atividade simbólica. As autoras afirmam que uma das grandes dificuldades para o ensino da criança com TEA que não possui fala e/ou escrita funcional se refere à utilização de recursos pedagógicos e de comunicação. De acordo com as autoras, vários estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de possibilitar este trabalho por meio de tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada, bem como adequação de material pedagógico e dos recursos de acessibilidade. Nesse contexto, em seu trabalho, as autoras apresentam uma diversidade de recursos para promover a comunicação com as crianças autistas que não apresentam linguagem verbal. Ainda sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com essas crianças, Nunes *et al.* (2021) afirmam que uma das formas de ampliar as possibilidades sociocomunicativas da criança com TEA é por meio da comunicação alternativa (CAA), considerando que ela é uma prática interventiva recomendada por agências internacionais de pesquisa, como a National Research Council (NRC). As autoras realizaram uma revisão integrativa da literatura com o objetivo de analisar os contextos em que a comunicação

⁴⁵ Este tipo de material é utilizado por muitas escolas da rede municipal de ensino, quando as professoras preparam os cartazes com imagens e demais materiais gráficos e visuais. No entanto, cumpre destacar que o sistema de comunicação com simbologia pictográfica faz parte de um programa mais amplo para comunicação alternativa. Na escola onde foi realizada a pesquisa, as professoras faziam uso dessas imagens para a construção de rotinas, mas usavam algumas imagens do programa, não todas.

alternativa foi utilizada com as crianças TEA e destaca que, após a inserção de pranchas comunicativas nas salas de aula, foi possível registrar o aumento da frequência de integrações sociais entre as crianças. Seu estudo vem ao encontro do que defendo neste trabalho de tese, quando me refiro à utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica, pois a pesquisa traz o caso de uma criança que, ao final do ano letivo, conseguiu realizar a contagem de uma história por meio da leitura de palavras e uso de imagens.

Tendo por referência os estudos supracitados, acredito que todas essas discussões cooperaram muito para minha compreensão do que vem a ser a prática pedagógica e de que forma ela pode materializar-se nos diferentes contextos.

4.4 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DA SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Como apontado anteriormente, optei por sustentar teoricamente este estudo com base nos pressupostos da sociologia figuracional, de Norbert Elias. Assim, dentro dos limites deste trabalho, não foi possível abordar todos os aspectos da obra desse autor, por isso delimitei, para a escrita desta tese, os estudos feitos por Elias sobre o desenvolvimento da linguagem, a psicogênese e a sociogênese. Justifico esta escolha porque, nesta tese, defendo que a utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal.

Para iniciar as análises, parti das ideias que Elias propõe sobre a produção do conhecimento pela humanidade. Para o autor, o conhecimento como produção é uma característica dos seres humanos, ou seja, somente os homens estão aptos a produzir conhecimentos “congruentes com a realidade”⁴⁶ (ELIAS, 1990). Na perspectiva eliasiana, a construção desse conhecimento faz parte de um processo social de desenvolvimento que percorre um fluxo histórico. Nesse percurso, várias pessoas estão envolvidas em uma teia de interdependências⁴⁷, e, somente nesse contexto, o conhecimento pode ser produzido em interação constante de uns com outros e destes com a sociedade.

⁴⁶ Expressão utilizada por Elias para referir-se aos conhecimentos condizentes com a realidade e úteis a ela.

⁴⁷ Em seus escritos, Elias utiliza o termo “interdependência” para referir-se às relações sociais que surgem entre os indivíduos dentro da sociedade.

No entanto, Elias defende a ideia de que, para que o conhecimento produzido pela humanidade seja útil à sociedade, o cientista/pesquisador precisa manter determinado distanciamento e envolvimento com o que pretende investigar. Nesse sentido, Elias esclarece que a produção do conhecimento ocorre de forma processual e relacional, considerando as interdependências que se formam nesse processo de produção. Dada a importância de compreender os dois conceitos supracitados, explico, de forma breve, os termos “envolvimento e alienação”, os quais Elias relata em seu livro de mesmo tema⁴⁸.

Ambos os termos se relacionam com a construção dos conhecimentos referentes às ciências naturais⁴⁹ e às ciências sociais, ou seja, existe uma diferença quando o pesquisador tem por objeto de investigação uma ciência ou outra. Assim, sua crítica em relação às primeiras refere-se à maneira como os fenômenos sociais são abordados, ou seja, por meio de causas estáticas ou fixas que não mudaram com o passar do tempo. Contrariamente a essa perspectiva, Elias acrescenta que os fenômenos sociais são cercados de envolvimento e esclarece que, mesmo com essa característica, o pesquisador precisa manter certo distanciamento de seu objeto de pesquisa, para que o envolvimento não o impeça de identificar detalhes que seriam importantes para a construção de determinado tipo de conhecimento. Assim, argumenta:

O alto nível de envolvimento paralisa a capacidade para a descoberta resumida. Produz o medo das mudanças inovadoras, do continuo avanço do conhecimento. A esse respeito as ciências sociais contrastam nitidamente com as ciências naturais (ELIAS, 1990, p. 38).

Quando Elias menciona a alienação, ele refere-se a um determinado tipo de distanciamento que o pesquisador precisa ter de seu objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores da área de ciências humanas analisar os processos sociais que serão investigados, mas isso requer um alto nível de distanciamento, pois “[...] olhar a humanidade de fora, isto é, na maneira pela qual pode ser percebida pelo observador externo, requer alto nível de alienação, algo mais do que a usual habilidade de auto distanciamento” (ELIAS, 1990, p. 59). Sendo assim, é possível inferir que, para Elias, a construção do conhecimento ocorre por meio desses dois modelos epistemológicos.

⁴⁸ “Envolvimento e alienação” é uma obra de Elias, escrita em 1983 e traduzida em 1998. Nesse trabalho, Elias busca fazer uma crítica a duas posições epistemológicas: o envolvimento e a alienação. No entanto, faz-se necessário ressaltar que o termo “alienação”, para Elias, se refere ao distanciamento que o pesquisador precisa ter de seu objeto de pesquisa.

⁴⁹ As ciências naturais abarcam todas as disciplinas científicas que se dedicam ao estudo da natureza. Tratam dos aspectos físicos da realidade, ao contrário das ciências sociais, que estudam os fatores humanos.

Dessa maneira, Elias baseava-se na teoria dos processos, em que o conhecimento desenvolvido dentro de uma sociedade decorre de uma sucessão específica anterior e, durante essa sucessão, a direção desse conhecimento se faz numa sequência de níveis, passando de um grau mais simples para outro grau mais complexo de síntese, num processo de longa duração. Esse fato refere-se ao que Elias fala acerca do “fundo de conhecimento”,⁵⁰ que trata basicamente dos conhecimentos acumulados e pertencentes a cada grupo humano. Desse modo, Elias faz uma crítica a essas duas posições epistemológicas, buscando superá-las para que se conceba o conhecimento construído como o “fundo de conhecimento em processo” acumulado e pertencente a cada grupo humano, que, dentro dele, age, sente e pensa. Um fundo histórico e em mudança que cada um recebe e tem responsabilidade de aumentá-lo e preservá-lo.

Diante do exposto e das práticas pedagógicas consideradas como objeto central de análise, entendo que se torna necessário ampliar o “fundo de conhecimento” relativo ao trabalho pedagógico sistematizado que proporcione aprendizagens significativas à criança com TEA. Sendo assim, analiso, nesta tese, as contribuições teóricas que a sociologia figuracional traz para nossas investigações, mediante o “fundo de conhecimento” que há sobre a utilização de símbolos nas práticas pedagógicas e, com estas pesquisas, busco ampliar os conhecimentos relativos às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças com TEA.

Ao retomar o objeto central de meu trabalho de tese, acredito que o uso dos símbolos nas práticas pedagógicas pode potencializar o processo de aprendizagem da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal. Nesse contexto, considerando o que Elias fala acerca da produção de conhecimento, acredito que as práticas pedagógicas se podem configurar como instrumento para consolidar o processo de construção, à medida que consideram as especificidades entre os indivíduos. Levando em conta que as práticas pedagógicas não possuem conceito definitivo⁵¹, identifiquei algumas concepções sobre elas.

Compreendo que, ante a abordagem do que já tem sido construído acerca dessas práticas, é possível ampliar as possibilidades de investigação sobre o tema, promovendo, assim, novos

⁵⁰ Elias utiliza esta expressão para referir-se aos conhecimentos já produzidos pelas gerações anteriores, os quais servirão para **orientar e construir** novos conhecimentos acerca de determinado tema.

⁵¹ Neste trabalho de tese, **procuro** investigar as diferentes concepções de “práticas pedagógicas” que são abordadas em diversos trabalhos acadêmicos. No entanto, importa ressaltar que não **trabalho** com um conceito único de prática pedagógica, visto que, de acordo com a teoria sociológica figuracional, os conceitos construídos em um determinado tempo histórico podem modificar-se ao longo do tempo.

conhecimentos. No entanto, dada a diversidade de concepções identificadas, atendo-me aos trabalhos de Franco (2012), Dambros (2018) e Policha (2017), por considerar que suas concepções se aproximam, de forma mais específica, das análises desta tese, considerando que este estudo foi desenvolvido em uma instituição de educação infantil, com uma criança que apresenta o transtorno do espectro autista.

Ao questionar o que vêm a ser as práticas pedagógicas, Franco (2012) afirma que são práticas que se organizam intencionalmente, para atender a determinadas demandas educacionais dentro de uma comunidade social. Contudo, ressalta que esse processo de construção e organização não ocorre facilmente, visto que encontra desafios e dilemas durante seu percurso. Franco (2012), então, indaga: “Que são, afinal, práticas pedagógicas?” E, diante dessa questão, afirma:

São práticas as que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com o coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (FRANCO, 2012, p. 173).

Sob a mesma perspectiva, Dambros (2018) concebe a prática pedagógica como uma intervenção educacional realizada com um grupo de alunos e ressalta a importância de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho com as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Assim, afirma que as práticas docentes precisam contemplar as diferenças dos alunos, para que potencializem a capacidade de aprendizagem do educando, considerando as especificidades inerentes ao processo de escolarização da criança com deficiência.

É necessário que o trabalho do professor, enquanto ação pedagógica, esteja pautado em conhecimentos científicos e elaborados, viabilizados por técnicas, metodologias e recursos diferenciados, iniciando, assim, a humanização e o desenvolvimento das funções cognitivas plenas do aluno (DAMBROS, 2018, p. 89).

Por fim, Policha (2017) busca estabelecer uma relação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e as possibilidades que elas trazem para o processo de aprendizagem. Essas possibilidades trazem consigo a oportunidade de novos aprendizados, ou seja, a construção de

novos conhecimentos. Buscando traçar aproximações com a teoria sociológica figuracional, compreendo que essas práticas não ocorrem de forma isolada. Para que se efetivem, é necessário estabelecer relações entre os diferentes sujeitos, às quais Elias denomina interdependência. Sobre isso, Elias diz que não existe o “eu” sem o “nós”, ou seja, os seres humanos vivem em uma constante relação de interdependência que se configuram ante os diferentes contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, diz que “[...] ninguém pode saber sem adquirir conhecimento de outros” (ELIAS, 1990). Desse modo, Elias destaca que os grupos sociais tendem a dividir um fundo comum de conhecimento e, para isso, é necessária a aquisição da linguagem, de modo que cada ser humano seja capaz de dizer “nós” tanto quanto “eu” (ELIAS, 1990, p. 34).

Mediante os relatos feitos até este momento, compreendo que as práticas pedagógicas participam do processo de construção do conhecimento à medida que permitem aos indivíduos passar de uma condição de “não saber” para a condição de “saber”, por meio de intervenções mediadas entre os sujeitos. Com as intervenções realizadas por meio dessas práticas, novas possibilidades de aprendizagem são potencializadas, o que se torna algo de suma importância para o desenvolvimento individual e social da criança, especialmente das crianças que possuem algum tipo de deficiência.

Sobre essas condições de “não saber” e “saber”, Elias salienta que a mudança de um estado a outro se deve principalmente às relações construídas e estabelecidas ao longo do processo civilizatório, ou seja, para que as crianças aprendam, torna-se necessária a interação social entre os sujeitos.

Vale ressaltar que, de acordo com a teoria sociológica figuracional, a construção do conhecimento não ocorre de forma linear, ou seja, a produção desse conhecimento depende dos acontecimentos que sucedem dentro de uma determinada sociedade. Esses acontecimentos, por sua vez, assumem uma perspectiva cíclica, visto que ocorrem sob uma perspectiva processual. No entanto, importa destacar que, de acordo com Elias (1998, p. 61), “[...] a circularidade que se encontra aqui não é a de um argumento; trata-se de um tipo de circularidade característica dos próprios acontecimentos”. Com base nesses argumentos, compreendo que, nos processos de produção do conhecimento, existe uma interdependência circular.

Nessa mesma direção, acredito que as práticas pedagógicas colaboram para a construção de conhecimentos, as quais são cíclicas, ou seja, para que sejam potencializadoras do processo de aprendizagem da criança, elas precisam passar por diversos caminhos, de modo que se constituam e sejam transmitidas de diferentes formas, promovendo o aprendizado da criança de modo efetivo. Referindo-se a esse processo de aprendizagem, Elias diz que todo ser humano nasce com uma capacidade biológica para aprender, sendo necessária a interação com o outro para que esse processo cresça e produza conhecimentos “congruentes com a realidade”, ou seja, os aspectos biológicos e sociais não se separam durante esse processo, pois “[...] só podem ser efetivos se estiverem interligados” (ELIAS, 1994b). Sobre essa ligação entre os processos sociais e biológicos, o autor afirma que o processo biológico se entrelaça e se mistura com o processo social de aprendizado do conhecimento e, durante o processo de crescimento, tais aspectos não podem ser separados.

Nessa direção, Elias, em sua obra “Indivíduo e sociedade”, fala acerca dessa propensão biológica, para aprender e reafirmar a importância de que o indivíduo esteja integrado a um grupo social, de modo que essa inserção vá possibilitar o processo de aprendizado, considerando a estrutura biológica de cada ser humano. Desse modo, a predisposição que a espécie humana tem a aprender indica a importância vital que as relações sociais assumem nesse processo de aprendizagem.

Sendo assim, observo que Elias enfatiza que, para o indivíduo aprender, é necessário que ele faça parte de um grupo, em que a aprendizagem ocorre sob uma perspectiva social e assim torna possível ativar o potencial do não aprendido mediante as interações estabelecidas com o outro. Para exemplificar esse processo de aprendizagem, Elias aborda a questão da comunicação pela aquisição da linguagem, considerando as diferenças existentes entre os seres humanos. Nessa direção, Elias ressalta que, no início da vida, os seres humanos estão preparados para aprender uma língua que é constituída de padrões sonoros que não são fixados geneticamente, mas, sim, “[...] construídos pelos próprios seres humanos e adquiridos por cada membro individual de uma sociedade ao longo de um extenso processo de aprendizagem” (ELIAS, 1994a).

Destarte, Elias acentua que a criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um determinado grupo humano e esse processo de integração é característico da natureza humana, uma vez que existe “[...] uma forte disposição natural e biológica entre a natureza e o grupo humano” (ELIAS, 1994a).

Sobre a aprendizagem da linguagem, Elias, em sua obra “Teoria simbólica”, problematiza a constituição dos signos e dos símbolos como instrumentos de comunicação criados pela humanidade e endossa que a capacidade para criar esses instrumentos é característica específica da espécie humana, pois os seres integram-se num universo de conhecimento que resulta das experiências de muitas pessoas (ELIAS, 1994a).

Nesse sentido, o autor sugere também que é necessário que os padrões sonoros originados em uma sociedade sejam diferentes do outro, visto que tal variabilidade é uma condição necessária ao crescimento do conhecimento. Referentemente a isso, Elias afirma também que, “[...] sem as mudanças inovadoras dos padrões sonoros de uma língua, não seriam possíveis as mudanças inovadoras do conhecimento” (ELIAS, 1994 a). Ressalta, ainda, que esses padrões sonoros não são fixados geneticamente, mas construídos pelos próprios sujeitos ao longo de um extenso processo de aprendizagem (ELIAS, 1994a). Dessa maneira, o desenvolvimento da linguagem não pode ser atribuído somente a um indivíduo, e sim à interdependência que é estabelecida entre os indivíduos.

Diante disso, compreendo que, para Elias, o desenvolvimento da linguagem faz parte de um processo evolutivo, ou seja, ocorre na confluência entre evolução⁵² e desenvolvimento na espécie humana, sob um olhar de longa duração. Concernentemente a isso, compreendo que o autor enfatiza que a constituição de um código simbólico ocorre gradativamente dentro de uma sociedade, respeitando as características inerentes a esta dentro de um quadro evolutivo amplo. Sendo assim, a produção desse símbolo parte de uma análise biológica, sociológica e histórica, considerando a perspectiva figuracional, teoria central do autor. Destarte, tanto a construção de um código simbólico quanto a capacidade de comunicação estão ligadas ao contexto social e histórico do qual fazem parte, podendo modificar-se durante o tempo. Essas duas características não são fixadas geneticamente, embora se baseiem numa predisposição geneticamente determinada (ELIAS, 1998). Assim, Elias afirma que esses traços singulares dos seres humanos estão estreitamente ligados a esse predomínio de comunicação através de símbolos (ELIAS, 1998).

⁵² É importante ressaltar que, quando Elias fala acerca da “evolução”, ele se refere ao processo de evolução biológica que torna o desenvolvimento social possível, visto que o ser humano nasce com a capacidade humana de comunicação, mas o desenvolvimento dos símbolos que serão utilizados nessa comunicação são produtos do desenvolvimento social. Assim, a evolução pode ser compreendida como o símbolo do processo biológico que se realiza por meio da transmissão genética, ao passo que desenvolvimento significa a transmissão simbólica intergeracional em todas as suas formas.

Ao buscar articular o objeto deste estudo com a teoria simbólica, defendo que a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas pode potencializar o processo de aquisição da linguagem por meio dos símbolos e signos existentes na sociedade. Em relação a isso, compreendo que as práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar se constituem em uma atividade mediada por signos, por isso estabelecem uma relação direta com o desenvolvimento cultural da criança. Na prática, essas atividades educativas materializam-se por meio de diferentes situações de interação da criança com as pessoas, da criança com o meio e até mesmo da criança consigo mesma, num processo de internalização e significação de conhecimentos. Sendo assim, por meio da educação escolar, essas práticas pedagógicas são constituídas para possibilitar a constituição da linguagem. Confirmando essa questão com base nos estudos de Bernardes e Asbahr (2007), quando assim salientam:

Como condição indispensável a humanização, a educação se faz presente a todo momento, porém nem sempre de forma planejada e sistematizada. No que diz respeito especificamente a educação escolar, considera-se que é por meio da **atividade pedagógica** que as ações da escola, como instituição social cuja finalidade principal é a transmissão do conhecimento elaborado historicamente, criam situações sistematizadas para a superação das condições alienadoras instituídas historicamente na sociedade (BERNARDES; ASBAHR, 2007, p. 332, grifo nosso).

Entendo que, no contexto escolar, vários são os espaços em que essas práticas podem ocorrer, ou seja, não me atenho aqui somente ao espaço da sala de aula, e sim à escola em sua multiplicidade de espaços e possibilidades para a aprendizagem da criança.

Reitero que este estudo foi direcionado às práticas pedagógicas desenvolvidas com uma criança com TEA, matriculada em um CMEI do município de Vitória-ES. Considerando essa especificidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas ocorreram nos diferentes espaços da escola, como nos momentos de higienização e de alimentação, visto que a educação infantil envolve aspectos referentes ao cuidar e educar, sendo estes princípios indissociáveis da prática pedagógica desenvolvida com as crianças. Diante disso, compreendo que, nos momentos destinados à alimentação das crianças, as funcionárias da cozinha da escola⁵³ podem desenvolver uma prática educativa, ao servirem os alimentos às crianças, denominando-os e mostrando-lhes a importância de uma alimentação saudável. Nesse sentido, mesmo que

⁵³ Na Prefeitura Municipal de Vitória, todos os centros municipais de educação infantil possuem uma cozinha onde são preparados os alimentos que são oferecidos às crianças. Nesse espaço da escola, essas funcionárias compõem uma equipe de trabalho que é responsável por preparar e servir os alimentos às crianças nos momentos das refeições.

informalmente, essas funcionárias desempenham um papel educativo à medida que, por meio dessas práticas, permitem a construção de novos conhecimentos. Sendo assim, diferentes sujeitos da instituição escolar podem desenvolver práticas pedagógicas com as crianças. Desse modo, as práticas pedagógicas, dentro de um contexto social, possibilitam o aprendizado da criança à proporção que se organizam intencionalmente, para atender a determinadas expectativas e demandas que surgem num contexto educacional. Assim, entendo que essas práticas podem configurar-se em uma oportunidade de aprendizagem. Sobre isso, Elias diz que

[...] a constituição dos seres humanos exige que os seus produtos culturais sejam específicos de sua própria sociedade. A sua maturação biológica tem de ser complementada por um processo de aprendizagem social. **Se eles não tiverem qualquer oportunidade de aprender uma língua**, a sua disponibilidade biológica para aprender permanece inutilizada (ELIAS, 1994a, p. 7, grifo nosso).

Dessa maneira, acredito que, nos contextos em que a prática pedagógica é desenvolvida, existe, entre a criança e os demais sujeitos da escola, uma relação de interdependência, a qual permitirá o aprendizado da criança por meio da linguagem, considerando que, nessa relação de interdependência, haverá as mediações necessárias à transmissão de conhecimento.

Os seres humanos são capazes de transmitir conhecimento de geração para geração não só através do exemplo presenciado, mas também, e sobretudo, através de símbolos que não precisam de estar necessariamente ligados a qualquer tempo particular. Eles podem, assim, transmitir de geração para geração experiências ou, por outras palavras, conhecimento que antes era intransmissível [sic], simplesmente porque não existia um meio de comunicação uniformemente reconhecido que podia ser adquirido por meio da aprendizagem. Esta é outra característica distintiva da forma de comunicação humana. As línguas permitem aos seres humanos transmitirem conhecimento de uma geração para outra e assim, possibilitam o crescimento do conhecimento humano (ELIAS, 1998, p. 32).

Diante do exposto até este momento, foi possível inferir que a aquisição da linguagem se torna de fundamental importância para a construção de conhecimentos à medida que constrói símbolos que possuem função representativa e possibilitam o desenvolvimento social do indivíduo e a transmissão desses conhecimentos de uma geração para outra, por intermédio desses símbolos. Nesse sentido, a construção de um código simbólico é uma necessidade do ser humano, pois os indivíduos precisam orientar-se no meio social e isso só é possível mediante formas de conhecimento comunicáveis.

Nessa direção, defendo que as práticas pedagógicas desenvolvidas podem potencializar esse processo de aquisição da linguagem, quando permitem a construção de significados pela criança por meio dos símbolos construídos socialmente. Porém, faz-se necessário dizer que, em Elias, o conceito de significado não é simples, visto que, “[...] em geral, o significado de uma ação para o ator é co-determinado pelo significado que ela assume para outros” (ELIAS, 1994a, p. 51), ou seja, o significado de uma determinada palavra existe antes para os outros e apenas depois passa a existir para a criança.

Nesse contexto, compreendo que a criança estabelece diferentes relações de interdependência com os sujeitos que fazem parte de seu cotidiano, uma vez que elas se tornam necessárias ao processo de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento como ser social. Sendo assim, considero que as relações de interdependência são essenciais para o processo de aprendizagem das crianças, já que a linguagem é constituída por meio dessas interações, as quais são imprescindíveis para a aquisição de conhecimentos.

Nesse processo de aprendizagem da criança, a linguagem assume funções importantes, destacadas por Elias, que consistem na representação, comunicação e regulação. Sobre a função representacional, o autor diz que os conhecimentos adquiridos podem ser representados por meio de padrões sonoros que são os símbolos criados pela sociedade, para nomear e simbolizar as experiências.

O caráter dos componentes de uma língua como símbolos está intimamente ligado à vasta capacidade humana de evocar, por meio de padrões sonoros, imagens da memória sobre objetos ou fatos que podem não estar presentes quando a evocação ocorre. Os sons podem evocar tal imagem independentemente do tópico de comunicação, que é por ela representado, ocorrer ou não num determinado momento. A linguagem fornece padrões sonoros específicos que indicam, simbolicamente, a sua presença ou sua ausência (ELIAS, 1994a, p. 63).

Entendo que, quando Elias utiliza o termo “padrões sonoros”, ele se refere à palavra, ou seja, aos substantivos utilizados, para denominar objetos, situações, sentimentos, entre outros. Nesse sentido, a palavra permite a comunicação que propicia a transmissão de conhecimentos em processos intergeracionais, considerando que “[...] a comunicação linguística impregna toda a experiência dos seres humanos” (ELIAS, 1994a, p. 91).

No que concerne à função representacional, o autor indica que a palavra permite ao homem designar ou nomear o mundo, relatar e simbolizar. Para ilustrar essa função representacional, o autor traz o exemplo do Sol, dizendo que, mesmo que não seja possível vê-lo, é possível referir-se a ele por meio da representação simbólica que foi construída sobre ele, ou seja, o ser humano é capaz de distinguir entre o conceito de sol e o que ele representa (ELIAS, 1998).

Dessa maneira, de acordo com Elias, por meio dessa capacidade comunicativa, os seres humanos tornam-se capazes de “regular”⁵⁴ tanto os comportamentos uns dos outros quanto os próprios comportamentos. Assim, afirma que a língua é vista como meio de orientação e regulação, já que permite ao indivíduo sua condução no mundo e sua modelação de comportamento, sendo capaz de estabelecer um vínculo entre os seres humanos:

A força vinculativa que uma língua tem em relação aos seus utentes individuais não é o resultado de uma existência extra-humana, quase metafísica, da língua, mas sim do fato de que a língua perde sua função e, aliás, o seu caráter como língua, se for compreendida apenas por um falante. Para serem operativos como língua, os padrões sonoros de uma língua devem ser compreendidos por outros seres humanos para além de um determinado locutor individual. A força vinculativa de uma língua tem sua raiz no fato de representar um cânone unificado de fala que deve ser observado por todo um grupo de pessoas a fim de manter sua função comunicativa (ELIAS, 1994a, p. 23).

Assim, com essa “força vinculativa” que a língua possui, Elias afirma que os seres humanos se regulam uns aos outros mediante recursos materiais e simbólicos de que uma sociedade dispõe, para que se assegure que os indivíduos se comportem de maneira “previsível”, ou seja, dentro de padrões preestabelecidos em uma determinada sociedade. Sobre esse processo de regulação, Elias diz que esse movimento só é possível devido aos conhecimentos que são adquiridos pelos seres humanos por meio da aprendizagem, pois, sem esses conhecimentos, o que existiria seriam seres humanos controlados pelas formas inatas de comportamento. Nesse sentido, afirma que, para o ser humano ser capaz de se comunicar, é necessário adquirir uma grande quantidade de conhecimento pela aprendizagem (ELIAS, 1994a).

Sendo assim, a aprendizagem de uma língua, ou seja, a apropriação de uma linguagem, permite ao indivíduo a integração a um grupo humano específico, e, dentro desse grupo, ocorrem alterações das relações do indivíduo com a realidade e de uns com os outros, por meio do

⁵⁴ Refiro-me ao conceito de “regulação” proposto por Elias.

sistema de signos, criando, assim, condições para um processo de regulação, que, nas palavras de Elias, consiste em um processo de “modulação de suas condutas” (ELIAS, 1994a).

Aprendendo uma língua, a criança torna-se integrada a um grupo humano específico. Que um processo característico da natureza humana, e inato, ajuda a preparar o caminho para a integração de uma pessoa no grupo, pode servir para lembrar que, no caso humano, uma forte disposição biológica liga natureza e vida em grupo. Suspeita-se que uma disposição inata preparando a criança humana para aquisição de vínculos adquiridos com um grupo específico em termos de **um modelo de auto regulação**, teve, em alguns estágios iniciais do processo evolutivo, um alto valor de sobrevivência (ELIAS, 1994a, p. 32, grifo nosso).

Elias (1994a) ainda ressalta que esse processo de regulação entre os seres humanos ocorre mediante o uso da língua, ou seja, os seres humanos regulam os próprios comportamentos e o dos outros por meio da língua. Assim, esclarece que a função comunicativa está atrelada à função representacional, mas procura ampliar o papel dos símbolos linguísticos, quando afirma que “[...] o que não pode ser representado pela teia de símbolos de um grupo humano específico, não é conhecido pelos seus membros” (ELIAS, 1994a, p. 59). Assim, a língua configura-se como elemento primordial para o desenvolvimento das sociedades, uma vez que permite a comunicação e a regulação entre os indivíduos. Diante disso, Elias (1994a) afirma que os seres humanos não podem tornar-se humanos sem a aprendizagem de uma língua.

Ressalto que a perspectiva sociológica figuracional busca compreender como os indivíduos que estão em interação uns com os outros constituem figurações diversas e passam por mudanças permanentemente. Diante disso, este trabalho de tese, ao adotar a perspectiva sociológica figuracional, acredita que o homem não pode ser estudado de forma isolada, ou seja, o estudo da sociedade humana deve ser feito com base no estudo do indivíduo numa constante relação de interdependência. Nessa mesma direção, Elias afirma:

Enquanto encararmos o ser humano como um continente fechado, com uma casca externa e um núcleo escondido no seu interior, não poderemos compreender um processo civilizador que se prolonga por várias gerações, no curso das quais a estrutura da personalidade do ser humano individual muda sem que mude a natureza dele (ELIAS, 1993, p. 248).

Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018) contribuem para as discussões quando afirmam que, diante de uma investigação, o individualismo metodológico precisa ser abandonado, de modo que os cientistas sociais estudem a sociedade humana, realizando suas análises baseadas nos

homens (*homines aperti*⁵⁵), e não no homem em sua individualidade (*homo clausus*⁵⁶), ou seja, os estudos sociológicos devem partir da pluralidade humana.

Diante do exposto, defendemos, nesta tese, que a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas pode se configurar em instrumentos potencializadores do seu processo de aprendizagem, permitindo, assim, a ampliação do “fundo de conhecimento” já existente. Por sua vez, essas práticas acontecem dentro de uma constante relação de interdependência que se estabelece no contexto social da escola.

Essas interações sociais podem ocorrer nos mais diversos ambientes, visto que, neste trabalho de tese, investiguei o ambiente escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, direcionando o olhar para o desenvolvimento da linguagem por meio delas, que permitem o desenvolvimento de conceitos mediante os processos mentais e consequentes mudanças dentro de uma sociedade.

Quando me refiro a essas mudanças, remeto-me a outros dois conceitos da teoria sociológica figuracional que serviram de base para esta investigação: os conceitos de sociogênese e de psicogênese. Ambos os termos possuem estreita relação com a aprendizagem e a constituição do sujeito civilizado, uma vez que, para que esse sujeito aprenda e participe de um grupo social, ele precisa ter uma forma de comunicação, ou seja, uma linguagem comum a esse grupo que o torne pertencente a ele. Nenhum ser humano chega ao mundo já civilizado, assim, por meio dos processos sociais em que está inserido, ele vai constituindo-se como ser humano civilizado, pois, na interação dos fatores biológicos (psicogênese) com os fatores culturais (sociogênese), ocorre a construção da linguagem.

Compreendo ter sido de fundamental importância para este estudo o entendimento sobre esses conceitos, visto que acredito que as práticas pedagógicas se constituem e se materializam ante a perspectiva que a escola e o professor possuem sobre a criança com TEA, tornando-se, assim, em elemento crucial para a aprendizagem deles.

⁵⁵ Expressão utilizada por Elias para se referir ao homem sob uma perspectiva aberta, orientada para os demais indivíduos que fazem parte das configurações.

⁵⁶ Expressão utilizada por Elias para se referir à ideia de um homem fechado em si mesmo.

Elias traz os termos psicogênese e sociogênese, que consistem em processos que ocorrem de modo recíproco no interior dos processos históricos de longa duração que se vão relacionar com as mudanças no comportamento dos indivíduos que se vão adaptando de acordo com a realidade histórica e social, empreendidas no interior das sociedades. Assim, neste estudo, considero a psicogênese como transformações do comportamento humano e das estruturas da personalidade dos indivíduos durante o processo de desenvolvimento social, que se denomina sociogênese. Nesse contexto, trago a linguagem como característica especificamente humana que permite a aquisição de conhecimentos por meio dos símbolos e signos construídos pela sociedade, fato que gera mudanças significativas na conjuntura social.

Dessa maneira, as transformações ocorridas na sociedade (sociogênese) provocam mudanças na estrutura da personalidade do indivíduo (psicogênese) e vice-versa. O processo de aquisição de um código simbólico, uma língua, consiste em uma dessas mudanças que podem ocorrer no interior das sociedades, pois, por meio desse conhecimento, torna-se possível a comunicação humana. Sendo assim, mudanças sociogenéticas provocam mudanças psicogenéticas em diversos contextos sociais. Sobre isso, Elias afirma:

As explicações sociais, o conhecimento de que a aquisição de uma língua, e, portanto, de palavras como ‘causa’ e ‘efeito’, é algo mais do que uma acumulação de ações individuais estava para além da compreensão de ambos. Eles não estavam também preparados para reconhecer a satisfação social associada à descoberta de uma explicação causal enquanto aspecto do habitus⁵⁷ social de um período, enquanto forma de compulsão social. A expectativa de um tipo específico de explicação não se deve à experiência pessoal de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo ao longo de muitas gerações (ELIAS, 1994b, p. 10).

Desta forma, conclui que o conhecimento é um processo que emerge e se transforma com base nos símbolos linguísticos ou nas línguas, ou seja, para adquirir conhecimentos, é necessária a comunicação humana, que se constitui com as interdependências construídas. Nessas relações, os indivíduos podem ter experiências diferentes e em

[...] um mundo que pode ser representado muito claramente através de símbolos de regularidades imutáveis e o mundo que representa a estrutura de uma mudança sequencial incessante numa ou duas direções complementares, podemos, facilmente, chegar à conclusão de que este mundo consiste em dois universos diferentes, um dos quais, é caracterizado pela palavra de código ‘natureza’ e o outro pela de ‘história’ ou ‘cultura’ (ELIAS, 1994b, p. 11).

⁵⁷ Habitus em Elias é a “segunda natureza”, ou seja, o saber social incorporado durante a vida em sociedade.

Diante disso, compreendo que as diferenças existentes dentro de dada sociedade vão fazer parte das experiências construídas, ou seja, esses dois mundos a que Elias se refere dizem respeito à natureza (psicogênese) do indivíduo e à história cultural deste (sociogênese).

Sobre a cultura, Norbert Elias, ao desenvolver seus estudos acerca da sociedade, ressalta a pertinência dos aspectos culturais nos processos de interação humana e diz que a cultura se constitui com um “processo civilizador” que pode ser entendido como uma concepção social e política do ser humano e, como tal, pode retratar-se em um componente essencial da cultura.

Nesse contexto social e cultural, processa-se a educação escolar, responsável pela escolarização que influencia diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Por isso, destaco aqui a importância da educação escolarizada nas sociedades modernas, considerando que ela se pode constituir como elemento de amoldamento de comportamentos desejáveis, reproduzindo, assim, o que a sociedade espera dos indivíduos que a compõem.

Desse modo, entendo que todas essas mudanças e processos de crescimento psicológico nas sociedades consistem no processo civilizador social que vem ocorrendo já há muito tempo e tem a psicogênese e a sociogênese como seus componentes, porque uma não pode ser estudada independentemente da outra. Sobre esse processo de civilização, Elias corrobora:

A civilização que estamos a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nos mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência da maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (ELIAS, 1993, p. 70).

Nessa direção, os estudos eliasianos apontam que o processo de civilização consiste em um processo educacional que leva o indivíduo a regular-se na sociedade. Por sua vez, esse processo de educação ocorre com a combinação entre o aparato biológico (inato) que permite o autocontrole necessário nas relações entre as pessoas e o social. Esse autocontrole é desenvolvido paralelamente à ampliação de seus conhecimentos, quando, neste trabalho de tese, defendo que essa ampliação ocorre com a aprendizagem mediatizada pelas práticas pedagógicas. Dessa maneira, compreendo que a escola como instituição destinada à transmissão dos conhecimentos socialmente construídos é responsável pela modulação dos

comportamentos, porque, nesse ambiente, ocorre maior complexidade da rede de relações e interdependências com que a criança começa a conviver.

Em sua obra “A sociedade dos indivíduos”, Norbert Elias sistematizou o problema existente entre indivíduo e sociedade, destacando que dispõe dos conhecidos conceitos de “indivíduo” e “sociedade”, mas que os trata de forma segregada. Elias defende ser necessário compreender que sociedade e indivíduo não são termos opostos, e sim complementares, sendo importante “[...] libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos dessa maneira” (ELIAS, 1994b, p. 57). Ou seja, o autor afirma que só é possível alcançar essa liberdade de pensamento quando “[...] se ultrapassa a mera crítica negativa à utilização de ambos como opostos para o bem ou para o mal [e] os seres humanos individuais ligam-se uns aos outros numa pluralidade, isto é, numa sociedade” (ELIAS, 1994b, p. 60).

Desse modo, com base no estudo do processo civilizador, foi possível compreender que a formação individual das pessoas depende das relações humanas estabelecidas por eles:

A partir do estudo do processo civilizador, evidenciou-se com bastante clareza a que ponto a modelagem geral, e, portanto, a formação individual de cada pessoa, depende da evolução histórica do padrão social, da estrutura das relações humanas. Os avanços da individualização, como na Renascença, por exemplo, não foram consequência de uma súbita mutação em pessoas isoladas, ou da concepção fortuita de um número especialmente elevado de pessoas talentosas; foram eventos sociais, consequência de uma desarticulação de velhos grupos ou de uma mudança na posição social do artista artesão, por exemplo. Em suma, foram consequência de uma reestruturação específica das relações humanas (ELIAS, 1994b, p. 25).

Assim, compreendo que o processo de aquisição da linguagem se caracteriza por funções complexas, caracterizadas principalmente pela presença de símbolos e outros instrumentos que permitem a interação do indivíduo com o ambiente social e cultural em que está inserido. Esse aspecto vem confirmar a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento da criança e reafirmar a escola como um local privilegiado de aprendizagens e desenvolvimento da linguagem.

Nessa direção, entendo que as práticas pedagógicas podem potencializar o desenvolvimento da linguagem por meio das interações que a criança estabelece com seu meio e das experiências possíveis neste. Elias endossa essa afirmação quando assim diz: “[...] todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras que existam antes dele para poder crescer”.

Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas **funções mentais** maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. **Somente na relação com outros seres humanos** é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. [...] Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada (ELIAS, 1994b, p. 27, grifo nosso).

Elias utilizou o termo “estrutura” para se referir a um caminho, para pensar o indivíduo e a sociedade como realidades dotadas de uma estrutura própria em termos relacionais e funcionais. Assim sendo, as estruturas psicológicas, individuais e sociais são resultantes de um processo de interdependência que não ocorre de forma linear, mas imprevisivelmente. Assim, o autor propõe uma análise do indivíduo e da sociedade dentro de uma rede de interdependência na qual os aspectos da estrutura social e psíquica estão diretamente ligados.

Isso posto, considero a instituição escolar como lócus privilegiado quando me refiro à constituição desse sujeito e à possibilidade de constituição da subjetividade humana, pois a escola é o lugar onde se processam as interações sociais e as práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento cultural da criança ante a sistematização das atividades educativas. Sobre isso, Rego (2005) destaca a importância destas atividades na instituição escolar, já que elas permitem a interação dos sujeitos com novos conhecimentos:

As atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. [...] A interação com estes conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio na medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo. Em síntese, as premissas vigotskianas ressaltam o papel crucial que a cultura escolar tem sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas mais sofisticadas (REGO, 2005, p. 60).

Entendo que essa sistematização das atividades educativas se pode configurar por meio das práticas pedagógicas, as quais, por seu turno, estão inseridas em um currículo escolar que, de acordo com os pressupostos da sociologia figuracional, deve considerar a existência do ser humano sob uma perspectiva relacional e processual. Sendo assim, as práticas pedagógicas inseridas nesse currículo devem permitir que o indivíduo se aproprie das formas humanas de comunicação, a fim de adquirir e desenvolver sistemas simbólicos e, daí em diante, se apropriar

dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, o currículo escolar deve permitir o acesso ao “fundo de conhecimento” já existente na humanidade, para que, por meio dele, outros conhecimentos sejam construídos. Diante disso, entendo que os conhecimentos propostos pelo currículo e materializados pelas práticas pedagógicas devem estar voltados para novas possibilidades explicativas do trabalho escolar.

No entanto, faz-se necessário destacar que a qualidade do trabalho desenvolvido com a criança influenciará diretamente no desenvolvimento da linguagem, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas associam-se diretamente à capacidade de avanços no processo de desenvolvimento da criança. Isso posto, concordo com o que Rego (2005) diz:

Nesse sentido, a escola, entendida como um local que possibilita uma vivência social diferente da do grupo familiar, tem um relevante papel, que não é, como já se pensou, o de compensar carências (culturais, afetivas, sociais etc.) do aluno, e sim oferecer a oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processos de desenvolvimento e comportamento (REGO, 2005, p. 62).

Elias não fala diretamente sobre a educação escolar, mas refere-se ao processo de civilização das crianças como um processo direcionado à autorregulação delas, ou seja, mediante as aprendizagens proporcionadas pela escola, a criança torna-se capaz de controlar seus impulsos e emoções. Sobre isso, Greive (2019) assim afirma:

Desse modo, a civilização das crianças é a sua educação para auto regulação. Compreende um processo longo de civilização individual tendo em vista a constituição das sociedades industriais e os níveis de interdependência entre seus componentes. Elias observa que a convivência entre as pessoas nas sociedades urbano-industriais, tendo em vista a situação de crescente interdependência humana, demanda preparo para exercer a função de pessoa adulta, o que incide em alta dose de contenção das pulsões e afetos. Esse processo de educação se faz na combinação entre a existência de um equipamento biológico que permite o autocontrole, e a dinâmica da sociedade de que é parte, pois os modelos de autocontrole se fazem nas relações entre as pessoas (GREIVE, 2019, p. 3).

Por esse motivo, a escola é o elemento responsável pela formação desse indivíduo que está inserido em uma sociedade. Nesse sentido, ela admite que a interação desse indivíduo com o meio é definidora da constituição humana, visto que as relações ocorrem, o tempo todo, numa concreta rede de interdependências.

Nessa direção, compreendo que, na escola, no encontro com os objetos culturais que ela permite, o indivíduo se constituirá como sujeito civilizado, ou seja, a escola (instituição socialmente reconhecida) influenciará na constituição desse sujeito (sociogênese) no que diz respeito às mudanças e modelações de comportamento (psicogênese), o que nos faz advogar que a linguagem tem origem histórica e social. Desse modo, a apropriação da linguagem por meio dos símbolos linguísticos altera a relação do indivíduo com sua realidade, criando, assim, condições necessárias a um processo de autorregulação.

Portanto, por meio desses encontros e dessas relações estabelecidas dentro do contexto escolar, ocorre a formação de conceitos que está diretamente ligada ao processo de aprendizagem da criança. Sendo assim, das concepções eliasianas é possível inferir que a formação de conceitos não são entidades independentes dentro do funcionamento psicológico, mas eles formam parte de um todo complexo, no qual os elementos se relacionam entre si. Assim, Elias defende que a construção de um conceito passa por processos mentais de várias pessoas:

A introdução de um conceito completamente novo, como resultado de um processo mental individual de abstração, não é, decerto, um acontecimento muito frequente. Mesmo se ocorrer, esse processo mental individual não é suficiente, por si só, para dar conta da presença, na linguagem, de conceitos ligados a padrões sonoros específicos. Ele só pode atingir este estatuto depois de ter sido trabalhado pelo moinho de diálogos que envolvem e inter-relacionam as atividades mentais de muitas pessoas (ELIAS, 1994a, p. 58).

Desse modo, os conceitos construídos em uma sociedade passam de um nível baixo de síntese para um nível alto, considerando, no percurso, que as interdependências existentes permitem o processo de aprendizagem do indivíduo, ampliando o seu “fundo de conhecimento”. Assim, esse processo ocorre à medida que o ser humano singular utiliza os conceitos que já foram construídos com um vocabulário linguístico e conceitual já construído previamente, ou seja, ele aprende com outras pessoas. Nesse sentido, ressalta que o trabalho individual para promover maior desenvolvimento dos conceitos, nesse caso, seria inútil (ELIAS, 1994a).

Dessa maneira, entendo que o uso de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar pode potencializar a formação de conceitos mediante a interação do sujeito com novas formas de pensamento. Tal percurso ocorre no processo de desenvolvimento da criança. Os processos educacionais, as práticas pedagógicas e as atividades educativas consistem em instrumentos que possibilitam a formação desses conceitos. Assim,

Oliveira (2005) destaca a importância destes instrumentos para o desenvolvimento cultural da criança:

Os processos educacionais são mecanismos culturais de desenvolvimento, que introduzem novas funções, alterando o curso dos processos naturais. A relação pedagógica, seja em contextos formalizados como a escola, onde a intencionalidade educativa está claramente presente, seja em contextos onde a educação se dá de forma mais difusa, menos deliberada, é sempre uma relação que promove o re-equipamento do sujeito cultural pela introdução de meios artificiais em seus processos psicológicos (OLIVEIRA, 2005, p. 13).

No que se refere à concepção eliasiana e à educação escolar, ressalto que, embora o autor não tenha tratado especificamente de temas relacionados à educação, ele traz contribuições referentes à educação escolar, quando pensa a escola como agência de modelação do comportamento das pessoas.

[...] a despeito de toda a diferenciação, a moldagem social comum do comportamento individual, dos estilos de discurso e pensamento, do controle afetivo e, acima de tudo, da formação da consciência moral e dos ideais por intermédio de uma tradição nacional não questionada, sobretudo na casa paterna e na escola, tudo isso é suficientemente forte para tornar claramente visível a estrutura básica de personalidade comum a cada membro da sociedade, por mais que eles difiram entre si (ELIAS, 1994b, p. 103, grifo nosso).

Com base nos estudos eliasianos, o processo de civilização não foi algo planejado, por isso a necessidade de controle das pulsões ocorre devido ao constante desenvolvimento urbano e industrial da sociedade e conseqüente ampliação das relações de interdependência. Assim, quanto mais complexa uma sociedade, maior a necessidade de modelação dos comportamentos. Nesse contexto, a escola passa a ser a instituição responsável pela transmissão de conhecimentos e pela racionalização de comportamentos, à medida que difunde a homogeneização de condutas, no intuito de racionalizar comportamentos (VEIGA, 2007).

Todo esse processo ocorre simultaneamente ao processo civilizador, por meio do qual o conceito de cultura e de civilização contribui para a nossa compreensão sobre o ser humano. Em sua obra “O processo civilizador”, volume 1, Elias dedica um extenso capítulo para discutir sobre o significado dos termos “cultura” e “civilização”, analisando essas nomenclaturas, visto que, como ele destaca, embora os conceitos apresentem semelhanças semânticas, eles possuem significados diferentes. De acordo com Pino (1997):

A análise dessas nomenclaturas mostra o papel que os eventos sociais e políticos dessas nações desempenham nas diferentes concepções que elas têm do processo civilizador. Fica claro que o conceito de *kultur* que aparece na história germânica dos últimos séculos, tal como decorre das análises de Elias, não corresponde nem ao de *Civilization* na Inglaterra e na França, nem ao de *cultura* utilizado por Vigotsky [...] Ainda segundo Elias, o termo *Zivilization* expressa para o espírito alemão algo útil sim, ‘mas apenas um valor de segunda classe’ [...] Enquanto o conceito francês e inglês de civilização refere-se [sic] a fatos materiais e a comportamentos humanos, o conceito de *kultur* faz referência a ‘comportamento’ ou ao valor que a pessoa tem pela sua própria existência é, segundo Elias, muito secundário (PINO, 1997, p. 4, grifo do autor).

Sobre isso, Elias esclarece que o conceito de civilização não significa a mesma coisa para diferentes nações ocidentais, considerando que o termo pode referir-se a uma grande variedade de fatos que constituem a sociedade. Essa variedade inclui o nível de tecnologia ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes (ELIAS, 1993).

Pino (1997) ressalta que as transformações ocorridas no processo civilizador se referem à passagem do homem de um ser biológico para um ser cultural, ressaltando que as funções biológicas não desaparecem somente porque as funções culturais surgiram. Elas se complementam para dar uma nova forma de existência a esse sujeito. Sobre isso, Elias diz que a aquisição da linguagem permite essa passagem do ser biológico para o ser cultural por meio da aprendizagem dos símbolos, já que esses símbolos permitem a comunicação entre os indivíduos. Porém, é importante ressaltar que, mesmo com essa “emancipação simbólica”, o homem não perde as características biológicas em detrimento das características culturais. Ele as mantém, no entanto, com novas possibilidades de significação.

A capacidade humana de transformação sob a forma de desenvolvimento social, e sem quaisquer transformações biológicas, está baseada na constituição biológica dos seres humanos. A evolução biológica que tornou possível e necessário que os seres humanos adquirissem os seus principais meios de comunicação com os seus semelhantes através da aprendizagem individual permitiu também que estes meios de comunicação pudessem transformar-se sem transformações biológicas, que pudessem, por outras palavras, desenvolver-se (ELIAS, 1994a, p. 26).

Em outras palavras, posso dizer que a cultura é o conjunto das obras humanas e o homem passa do estado da natureza (biológico) para um estado de sociedade (cultural). Esse processo é de natureza semiótica, visto que o que é internalizado não é da ordem concreta das coisas, mas da

ordem abstrata de significação que é representada de diversas formas por diferentes pessoas. Diante desse pressuposto, é possível entender que o campo da significação não é algo homogêneo, ao contrário, é composto por muitas diferenças. Essas diferenças fazem parte do processo de constituição cultural do sujeito (biológico) por meio dos significados culturalmente (social) instituídos pelos indivíduos e diferentes grupos.

Em Elias, esse processo é chamado de “individualização”, ou seja, ele está diretamente ligado à interdependência estabelecida entre indivíduo e sociedade, e, desde a infância, ele é inserido em um meio onde é condicionado pelo outro a desenvolver seu autocontrole em função das relações sociais em que está inserido. Essa regulação e controle fazem parte do processo de individualização dos sujeitos, visto que estes se ligam numa grande pluralidade da vida em sociedade. Nesse sentido, Elias destaca a importância das relações sociais estabelecidas para o processo de individualização, considerando que as peculiaridades constitucionais com que um ser humano vem ao mundo têm uma importância muito diferente para as relações do indivíduo nas diferentes sociedades.

Constituições naturais similares em bebês recém-nascidos levam a um desenvolvimento muito diferenciado da consciência e dos instintos, dependendo da estrutura preexistente de relações em que eles cresçam. A individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo o processo de individualização (ELIAS, 1994a, p. 24).

A respeito desse processo de individualização de que trata Elias, Honorato (2000) esclarece que se trata de um processo contínuo e não planejado, uma vez que acontece num fluxo de avanços e recuos do processo civilizador. Nessa perspectiva, afirma que é preciso compreender a “[...] individualização como algo além do individual, devemos entendê-la entre os universos sociais os quais dão condições para diferenciação ao longo do tempo” (HONORATO, 2000, p. 6).

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando que o foco do trabalho pedagógico a ser concretizado nas escolas deve ser a criança e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, esse trabalho precisa estar bem estruturado e planejado, buscando proporcionar momentos em que as crianças aprendam e deem significado às próprias aprendizagens. Nesse contexto, as diferenças precisam ser consideradas e respeitadas, pois a proposta de uma educação inclusiva não pode ser reduzida a simples inserção da criança no contexto escolar. É necessário que, com essa inserção, sejam garantidas oportunidades socioeducacionais às crianças quando a educação infantil esteja articulada à educação especial, para considerar todos os aspectos intrinsecamente relacionados no processo educacional.

Nessa direção, faz-se necessário ressaltar que os cuidados inerentes a essa faixa etária precisam estar vinculados à concepção de cuidado e atendimento às necessidades educacionais básicas das crianças, sejam físicas, cognitivas, sociais e educacionais. Acredito que todas essas ações estão associadas a práticas pedagógicas, pois os momentos referentes aos cuidados (como banho, alimentação) são oportunidades significativas de aprendizagem com a mediação do professor ou de outro profissional que esteja em contato com a criança.

Nesse cenário, durante o percurso investigativo, participei de vários momentos no contexto escolar, quando busquei observar quais concepções de deficiência e de prática pedagógica estavam presentes nos discursos dos professores e em suas práticas cotidianas também. Para o alcance desse objetivo, analisei diferentes momentos: da rotina escolar, como aula de artes e de educação física; das refeições e do pátio; e de atendimento às crianças na sala de recursos e em sala de aula. Analisei também algumas atividades – livres e com registro em papéis – que eram propostas nesses diferentes momentos. Além desses instrumentos, fiz uso dos questionários que foram entregues às professoras, pedagogas e diretora.

Acredito que o discurso proferido pelas pessoas diz sobre a concepção que elas têm acerca de algo. Do mesmo modo, essa concepção norteia suas ações, considerando que esse discurso é resultante de pensamentos elaborados inicialmente. Diante desse fato, entendo que as práticas pedagógicas docentes podem ser influenciadas por esse discurso. Sendo o discurso resultado dessa elaboração de pensamentos, nele é possível perceber a subjetividade de cada um, a qual foi construída com base em suas vivências. Desse modo, compreender o pensamento e a

concepção que os sujeitos da pesquisa tinham a respeito do que era a deficiência tornou-se essencial para compreender suas práticas pedagógicas.

No entanto, é importante ressaltar que as concepções construídas não são construídas isoladamente, e sim fazem parte de um processo de construção de conhecimentos. Essas concepções derivam da produção de conhecimentos construídos em determinado contexto social, ou seja, o conhecimento social acumulado faz parte das configurações humanas, e, por meio dessas modificações, é possível transmitir experiências de uma geração a outra (ELIAS, 2001).

Para melhor estruturação do capítulo, organizei as informações coletadas em duas partes: a primeira se refere à concepção de deficiência presente nos discursos e práticas dos sujeitos participantes de nossa pesquisa; e a segunda diz respeito às concepções de práticas pedagógicas retratadas mediante os discursos e práticas dos professores.

5.1 CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA PRESENTE NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES

Conforme dito anteriormente, é importante identificar as concepções de deficiência presentes em determinado contexto, pois elas orientam o trabalho desenvolvido com esse público, à medida que a definição ou a forma de compreender a deficiência constituem uma inteligibilidade sobre os modos de organização do trabalho pedagógico com crianças que apresentam o TEA.

Durante o percurso investigativo, deparei com várias situações em que, explícita ou implicitamente, a concepção de deficiência dos sujeitos envolvidos se tornou evidente nos discursos e práticas. No intuito de dedicar um olhar mais consubstanciado sobre esses sujeitos, trago suas falas como possibilidade de diálogos e análises. Diante da quantidade de dados coletados, optei por organizá-los em blocos de falas e cenas para posteriormente analisar sob uma perspectiva sociológica figuracional.

O primeiro bloco de falas refere-se aos relatos da pedagoga, da professora especialista⁵⁸ e da professora regente, quando falam acerca de sua concepção sobre a deficiência. Desse modo, ao serem indagadas sobre qual era sua concepção de deficiência, relataram:

Professora especialista: [...] é qualquer tipo de ausência ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa.

Professora regente: Ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica – visual, auditiva, mental, física ou múltiplas.

Pedagoga: É um comprometimento que o indivíduo tem de longo prazo, pois aquela que é de curto prazo, não é considerada deficiente até porque o próprio nome já diz, ele pode voltar a recuperar a deficiência física, mas a de longo prazo, é considerada de natureza física, mental e intelectual.

Diante dessas respostas, observo que a palavra “ausência” aparece na fala de duas profissionais. Esse fato chamou-me muito a atenção, pois fala acerca de uma concepção de deficiência sustentada na inexistência/carência de algo, o que pode levar à limitação do acesso da criança a instrumentos social e culturalmente importantes. É interessante notar que as opiniões são semelhantes e, assim, é possível inferir que essas falas, costumes e comportamentos, muitas vezes imperceptíveis, podem resultar de todo um processo formativo do professor, mas esse processo formativo não ocorreu linear nem isoladamente. Para que esse professor construísse suas percepções acerca do que é deficiência, ele considerou a opinião de outros indivíduos. Sobre isso, Elias (1994b) fala acerca da maleabilidade das relações humanas, ressaltando que o ser humano não é “[...] um continente fechado [...]”, e sim um ser organizado como parte de um mundo maior. Nessa perspectiva, entendo que a construção dessas concepções faz parte da constituição psíquica de cada indivíduo, pois

[...] o fato de a forma assumida pelas funções psíquicas de uma pessoa não poder jamais ser deduzida exclusivamente de sua constituição hereditária, decorrendo, na verdade, do modo pelo qual ela se constitui conjuntamente com outras pessoas, da estrutura da sociedade em que o indivíduo cresce, explica-se, enfim, por uma peculiaridade da própria natureza humana (ELIAS, 1994b, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, destaco outra cena, desta vez, na sala de recursos multifuncionais, onde Lila era atendida semanalmente. A professora especialista, no momento do atendimento a Lila, sentou-se com ela em uma cadeira e propôs uma atividade de desenho. Inicialmente,

⁵⁸ Utilizo os termos “Professora 1” e “Professora 2” para preservar a identidade das participantes.

pela expressão da criança, percebi que ela não compreendeu a intenção da professora, mas, mesmo assim, diante dessa incompreensão, a professora não buscou explicar a ela o que era para ser feito. Diante dessa situação, observei primeiramente que o desenho proposto para ser realizado por Lila não tinha nenhum significado para ela. Considerando a expressão de Lila, foi possível identificar sua insatisfação, ao ter que ficar sentada e fazer aquela atividade. Nesse momento, ao ver que Lila não iria fazer o desenho, a professora começou a conversar comigo e relatou:

[...] é sempre assim, ela não entende o que eu digo, as professoras que estavam com ela antes me falaram e me contaram que também tentaram e não conseguiram fazer muita coisa com ela, assim como conseguiam com as outras crianças (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Seu relato mostrou-me que as falas das outras professoras influenciaram e contribuíram para a construção de sua percepção sobre o trabalho desenvolvido com Lila, e isso confirma o que foi dito anteriormente sobre a construção coletiva de concepções. Além disso, sua fala demonstrou certa conformidade com a atitude da criança, e, assim, Lila levantou-se da cadeira e começou a andar pela sala, sem direcionamento.

Compreendo que a ampliação progressiva de conhecimentos ocorre de modo contextualizado com estratégias apropriadas às várias fases do desenvolvimento infantil e, por isso, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas numa perspectiva emancipadora, o que não estava sendo feito naquela circunstância. É importante ressaltar que, em nenhum momento da pesquisa, tive acesso aos registros de planejamento da professora especialista.

Diante desse contexto, observei que, naquele momento, a sistematização e estruturação de um trabalho específico para Lila não eram a preocupação da professora especialista. No entanto, cumpre destacar que, em um contexto escolar, o professor não pode ser o único responsável pelo processo de escolarização da criança. Quando me refiro a esse processo, preciso compreender que ele envolve a participação de uma equipe pedagógica que deve colaborar para o processo de inclusão da criança. Sendo assim, quando a professora especialista relatou que “sempre é assim”, é possível inferir que nenhuma intervenção foi feita para modificar essa situação. A fim de confirmar minhas interpretações, direcionei-me novamente à professora especialista que, ao ser indagada sobre os momentos de planejamento, relatou que

[...] o tempo aqui na escola é muito difícil, muito escasso. São muitas demandas e, em muitas situações, não consigo sentar com a pedagoga para planejar, aí faço o planejamento sozinha mesmo, pois a criança não pode ser prejudicada, né? (PROFESSORA ESPECIALISTA – DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Sua fala retrata que a concepção de deficiência presente no discurso da professora vai ao encontro da concepção dos demais membros da equipe pedagógica. Uma concepção de que a criança, por apresentar especificidades em seu processo de desenvolvimento, não é capaz de realizar uma atividade e, além disso, não precisa explicá-la sobre os modos de realização do que está sendo proposto, acreditando que isso não é necessário, pois “ela não entende mesmo”. Identifico aqui que esse reconhecimento sobre o fato de a criança “não entender nada” se refere às diferenças que as crianças apresentam em seu processo de aprendizagem e, mesmo que Lila não tivesse nenhum transtorno, teria outras especificidades em seu processo de desenvolvimento, considerando a heterogeneidade da espécie humana. No entanto, o fato de Lila ser uma criança do espectro autista evidenciava todas as suas dificuldades, pois alguns professores, de certa forma, justificavam o fato da não aprendizagem de Lila devido ao seu transtorno.

Nesse ponto, resalto de forma breve, a importância do reconhecimento da diferença no processo de inclusão escolar. Para que as diferenças sejam reconhecidas, é necessário realizar práticas que incluam a criança. No contexto analisado, compreendi que o movimento de inclusão está indo de encontro a esse entendimento e assim reduz a diferença à falta, a deficiência à limitação e assim por diante. À vista dessas concepções, é necessário que se ressignifiquem as práticas e os olhares sobre o processo de inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. Segundo Lopes (2007, p. 23):

Ela (a diferença) não pode ser enquadrada, nomeada ou capturada pelas malhas do poder. A diferença assim entendida, se dá na presença de cada um de nós. Ela altera a serenidade ou a tranquilidade daqueles que buscam se localizar na mesmidade. Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nessas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades.

Essa ressignificação precisa partir de cada profissional que lida com a criança, de modo que se construam práticas coletivas de inclusão. Diante das narrativas analisadas, perguntei-me: seria possível visualizar Lila de outra forma? A partir dessa mudança de olhar, poder-se-ia considerar Lila capaz de aprender? Como seriam materializadas as práticas pedagógicas para que ela, de fato, fosse incluída? Considerando o que Lopes (2007) fala acerca da constituição da identidade por intermédio do outro, compreendo que os sentidos atribuídos ao transtorno de Lila eram fatores determinantes para sua representação social.

Destaco também outra fala da professora especialista quando ela diz que as professoras anteriores já lhe haviam dito que não tinham conseguido desenvolver o trabalho com Lila “[...] assim como conseguiram com as outras crianças” (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019). Nesse relato, saliento a perspectiva de comparação que está implícita no discurso da professora. Entretanto, chamo a atenção do leitor para o fato de que, nessa fala, a professora se refere a outras crianças público-alvo da educação especial também, ou seja, outras crianças que ela acompanhava na escola. A professora comparava a criança “X” que, “[...] mesmo com deficiência, conseguia aprender, mas que Lila não [...]” (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

É interessante notar como perspectivas comparativas são construídas em diferentes contextos. Geralmente é possível observar situações em que as crianças atípicas são comparadas às crianças típicas, mas confesso que, durante todo nosso percurso profissional, foram poucas as situações nas quais as crianças público-alvo da educação especial eram comparadas entre si. Observei aqui a tendência em construir práticas normatizadoras e reguladoras sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, uma vez que, no ato de comparação, estão embutidas práticas discriminatórias. Particularmente isso muito me preocupa, pois a perspectiva de comparabilidade, por si só, já é excludente e não considera a heterogeneidade dos sujeitos. A comparação, portanto, ao operar como norma, provoca ações que homogeneízam as pessoas, o que vem a se materializar em processos de exclusão social.

Diante da fala relacionada à professora anterior que lhe havia informado as dificuldades de trabalho com Lila, observo aqui uma informação que lhe foi passada e, de certo modo, resultou na cristalização de uma concepção voltada para a deficiência da criança. Esse processo de transmissão de informações está diretamente ligado à relação existente entre indivíduo e sociedade, quando cada pessoa assume uma configuração específica dentro do processo social.

Sobre isso, Elias (1994b) enfatiza a interdependência como elemento constitutivo desse processo social, porque, por meio dela, experiências são transmitidas de geração para geração.

Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade, isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras (ELIAS, 1994b, p. 5).

Desse modo, considero importante ressaltar que, em muitas situações, esses conhecimentos são transmitidos de uma geração para outra, porém sem embasamento teórico algum. Posso fazer essa afirmação, pois, no percurso desta pesquisa, deparei com várias situações em que observei ideias realmente cristalizadas, como a convicção de que Lila era uma criança muito difícil de lidar e ela não “parava quieta” se não tivesse tomado a medicação. Essas convicções acabavam sendo traduzidas em julgamentos, quando barreiras eram impostas, mesmo que invisivelmente, ou seja, a fala de que Lila era uma criança difícil de lidar norteava as práticas pedagógicas dos professores, muitas vezes limitando suas ações e impedindo o acesso da criança aos instrumentos culturais e sociais.

Uma situação que comprova o relato acima foi o dia da “saída pedagógica”. Nesse dia, as crianças tinham um passeio para fazer fora da escola. Antes, porém, como procedimento exigido, a escola precisava enviar uma autorização para que os responsáveis pela criança assinassem e autorizassem, ou não, sua saída da escola. Assim, dias antes de enviar a autorização, ouvi a professora regente perguntar à pedagoga “como fariam” com Lila, se a levariam, ou não, e, se levassem, teriam que ter uma pessoa somente por conta dela.

Entendo que a intenção e responsabilidade da escola é manter a integridade física das crianças, no entanto questionei como essa situação foi construída e como seria resolvida. O fato levou-me a pensar sobre a condição que foi imposta à participação de Lila ao passeio da escola, considerando que esse era um direito da criança. Felizmente a professora de apoio pôde acompanhá-la. Mas se isso não fosse possível, como seria? Incomodada com essa questão, procurei saber como eram os procedimentos comumente adotados em situações como essa e perguntei à pedagoga. Ela me respondeu:

Procuramos sempre levar todas as crianças sim, mas ela é uma criança especial, o seu grau de autismo é muito elevado. Temos medo de acontecer algo com ela [...] em algumas situações até pedimos para a mãe ir junto, quando ela pode, mas, senão tiver ninguém, não podemos levá-la (PEDAGOGA, 2019).

Diante desse fato, observo que, muitas vezes, por causa da condição de deficiência da criança, as ações constituídas eram pautadas em aspectos limitadores e condicionais, visto que se indagava se Lila participaria, ou não, do passeio. Será que a mesma dúvida surgiu sobre levar as demais crianças? Sendo assim, entendo que as circunstâncias evidenciam a exclusão, sendo necessário repensar essas práticas.

Outro momento que destaco refere-se a uma tarde em que estive com Lila em sua sala de aula. Nesse dia, procurei observar suas reações, feições, necessidades e vontades. Em nenhum momento, era-lhe perguntado sobre o que ela gostaria de fazer, e, mesmo que ela fosse uma criança “que não parava quieta”, nenhum tipo de estratégia ou intervenção seria feito, buscando intervir, de forma significativa, em seu comportamento. Sendo assim, nesse dia, a professora regente relatou que muitas atividades ficavam sem fazer, pois ela não conseguia ficar em sala.

Contudo, quando ela estava, observei que não era desenvolvido nenhum tipo de atividade. A professora mais a olhava com a intenção de vigiá-la para que nada acontecesse, pois essa era sua maior preocupação, considerando o fato de que vários profissionais tentaram acompanhar Lila, mas desistiram devido ao seu comportamento. Ainda nesse mesmo dia, em diálogo com a professora, ela disse a seguinte frase: “Ela é autista, mas às vezes é muito carinhosa” (PROFESSORA REGENTE, 2019). Essa frase incomodou-me de tal maneira, que me fez pensar sobre várias coisas: o significado de MAS nessa frase indica uma contradição que realmente existe? O fato de a criança ser autista anula sua possibilidade de manifestar seus sentimentos? Para essa professora, o que é ser uma criança do espectro autista? É ser desprovido de carinho, afeto? É não saber manifestar seus sentimentos? Ou será que todos os conhecimentos acerca dessa deficiência foram tão cristalizados, que características como ser carinhoso foge do padrão caracterizado desse tipo de público? Enfim, muitas são as indagações e pensamentos que surgem diante de tal expressão afirmativa.

No entanto, para esta análise, destaco o discurso da professora, ao afirmar que, mesmo sendo autista, Lila era carinhosa. Acredito que o fato de uma criança ser diferente não anula suas possibilidades de expressões emocionais, mesmo que estas ocorram de forma diferente.

Observo que esse tipo de discurso carrega uma carga emocional que foi construída com modos de pensamento que expressam as concepções que as pessoas têm em determinada época. Para que a professora tivesse falado isso, ela já vivenciara experiências em que a criança do espectro autista não tinha gestos de afeto e, a partir disso, ela tirou as próprias conclusões acerca das demais crianças com o mesmo tipo de transtorno. Sobre isso, Elias (1994b, p. 65) fala dos modos de pensamento e discurso, enfatizando a experiência como elemento determinante para a formação desses pensamentos e discursos:

Mas, por insatisfatórios que sejam esses **modos de pensamento e discurso** como meio de explicar a realidade geral, eles são perfeitamente autênticos e genuínos como meio de expressar a experiência das pessoas em determinada época histórica, dos membros das sociedades mais complexas e individualizadas hoje existentes. E, por fácil que seja encontrar fatos passíveis de mostrar que essas formas de experiência e os conceitos a elas correspondentes não são muito adequados à realidade, eles trazem em si, para muita gente, uma força de convicção que não se deixa abalar pela referência aos fatos (grifo nosso).

Ainda sobre carga emocional do discurso, uma informação muito recorrente foi sobre o fato de que várias assistentes tentaram ficar com Lila, mas não conseguiram devido ao comportamento dela. Até mesmo no plano de trabalho, encontrei essa informação registrada pela diretora e pela professora da seguinte forma:

[...] foram vários profissionais que assumiram e desistiram diante do quadro de risco em se machucar que a criança se expõe. Não tivemos como garantir em alguns períodos do primeiro semestre, um profissional que acompanhasse de perto a menor, que tem a necessidade de explorar todos os espaços da unidade subindo em diversos lugares sem noção do perigo que a expunha (DIRETORA, REGISTRO DO PLANO DE TRABALHO, 2019).

[...] mesmo com autorização da secretaria de educação, alguns profissionais passaram pelo CMEI, observaram, ficaram por um período e desistiram da função por motivos diversos. A saber, conforme relatório de frequência, uma assistente ficou dois dias, em março, outra assistente ficou 16 dias e em abril, maio e junho outra assistente acompanhou. Essa, infelizmente, se ausentou devido a doença em familiares. Após essa desistência, ficamos um certo tempo sem atendimento individual com a criança (PROFESSORA REGENTE, TRECHO EXTRAÍDO DO RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO, 2019).

Sobre a recorrência da fala, destaco os discursos da professora especialista e da professora regente, quando me informaram sobre o mesmo assunto:

[...] não... ela veio para escola, chegou e aí já tinha a estagiária da turma. Quando a recebemos, precisou de mais uma pessoa na sala, pois ela queria sair a todo momento. Aí, a diretora pediu à secretaria de educação mais uma professora e, como demorou a chegar, ela remanejou uma assistente para dar apoio na sala dela, mas ela não ficou muito tempo, pois não aguentou ficar com ela (PROFESSORA REGENTE, 2019).

Não é fácil, nós sabemos que dá trabalho [...] mas cada pessoa reage de uma forma, né? Passaram seis pessoas para ficar com ela e somente a última professora conseguiu permanecer (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

No momento desses relatos, observei que as expressões faciais das professoras demonstravam que elas não compreendiam como Lila poderia fazer parte do cotidiano escolar como as demais crianças. O fato de já terem “passado” várias pessoas para ficar com Lila as desmotivava de certa forma, pois elas não conseguiam viabilizar formas de trabalho com a criança. No entanto, uma fala chamou-me mais a atenção, quando a professora especialista relatou que somente esta última professora de apoio conseguiu ficar com Lila e, assim, permanecia até hoje. Diante dessa informação, passei a observar mais criteriosamente as ações dessa professora com a criança e destaco a primeira cena que relato a seguir.

A professora de apoio chega à sala de Lila e a chama para ir para sala de recursos. Ela aceita e se levanta em direção à professora que a pega pela mão e a conduz até a outra sala. Ao chegar nesse ambiente, percebo que ela estava muito séria e que por isso a professora utilizou a fantasia de princesa para interagir com ela. Quando a professora mostra o vestido, Lila sorri, demonstrando satisfação e motivação para realizar as atividades junto com a professora. Assim, a professora a veste com o vestido e nesse momento Lila sorri ainda mais. Com muita satisfação, pega na saia do vestido e começa a rodar (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Sobre essa cena, muitas coisas me fizeram refletir sobre o processo de inclusão de Lila naquele contexto. Primeiramente, é sabido que a educação infantil possui especificidades inerentes a essa faixa etária e os profissionais precisam conhecer as diferentes formas de manifestação da linguagem infantil.

O fato de usar a fantasia para interagir com Lila chamou-me muito a atenção, pois demonstra a sensibilidade da professora de apoio ao lidar com ela. O sorriso de Lila nada mais era do que a forma que ela estava usando para se comunicar e, por meio dessa atitude, era possível saber que ela estava gostando, aceitando, participando daquele momento. Compreendo que os seres humanos estão biologicamente equipados para dois tipos diferentes de comunicação: por meio de sinais pré-linguísticos e de sinais específicos de cada grupo (ELIAS, 1994a). Nessa

perspectiva, entendo que o sorriso de Lila, ao ver a fantasia, foi a forma de comunicação que ela utilizou para demonstrar sua interação ao contexto daquele momento.

Tomemos como exemplo o sorriso. As pessoas habituadas à comunicação linguística podem não reconhecer imediatamente que o sorriso é uma forma de comunicação. [...] Um sorriso, na cara de uma pessoa é, em primeiro lugar, um sinal, um sinal de bem-estar e os sentimentos amistosos do emissor em relação ao receptor da mensagem (ELIAS, 1994a, p. 90).

A atitude dessa professora diz muito sobre sua concepção de deficiência, mesmo que ela não tivesse dito nada em relação a isso. O fato de a professora ter buscado outras formas de comunicação junto à criança mostra que ela acredita que isso é possível. Ademais, ela foi a professora que permaneceu com Lila até aquele momento, simplesmente porque construiu formas de comunicação com a criança, formas significativas.

Como dito anteriormente, grande parte das crianças com TEA possui relevante comprometimento em suas habilidades comunicacionais. Nesse sentido, o fato de a professora utilizar outras formas de comunicação com a criança mostra que ela está considerando o potencial de Lila, uma vez que a estimula a interagir por meio de um recurso simbólico. Desse modo, identifico aqui que a utilização de um símbolo permitiu a interação da criança com a professora e, por meio dessa interação, foi possível que ela participasse das situações subsequentes, promovendo, assim, sua aprendizagem.

Assim, percebi que Lila aprendeu que a presença da professora, o uso da fantasia da princesa e as atividades propostas lhe são possíveis de realizar, pois ela atribuiu significado àquele momento. Sobre essa possibilidade de utilização dos símbolos como forma de comunicação, Elias (1994b) diz que a condição humana está inserida no desenvolvimento social e a formação de símbolos está intimamente ligada, nesse processo, com a sobrevivência humana. Destarte, compreendo que a criação de símbolos é uma especificidade inerente aos seres humanos, considerando que a comunicação por meio de símbolos, que pode variar de sociedade para sociedade, é uma das singularidades da humanidade (ELIAS, 1994b).

Outra situação que retrata concepções ocorreu em 12 de novembro de 2019. Nesse dia, ao chegar à escola, a professora regente falou-me um pouco de como seria a rotina do dia. Assim, iniciou suas atividades e depois direcionou as crianças para um espaço com mesas e bancos de mármore, onde as crianças brincaram com massinhas e forminhas. Nesse momento, a

professora de apoio, que acompanhou Lila, sentou-se e colocou-a no colo para que ela brincasse com os demais.

Lila aceitou tranquilamente o material e manipulou-o, utilizando as forminhas corretamente, às vezes com ajuda da professora, às vezes não. Sendo assim, nesse ambiente, Lila teve a oportunidade de interagir com os demais e realizar uma atividade prazerosa que contribuiria para seu processo de aprendizagem.

Nessa ocasião, percebi a diferença de pensamentos entre uma professora e outra. Enquanto a professora especialista, citada anteriormente, adotava o discurso de que a criança não a ouvia e sempre tinha o mesmo comportamento, a professora de apoio buscava possibilitar a participação de Lila em todos os momentos. Percebo, assim, que a brincadeira poderia ser um recurso, para que ela interagisse com seus colegas da sala. Essa percepção só foi possível porque a professora de apoio a ensinou a sentar no banco, manipular as massinhas e forminhas e, assim, participar da brincadeira.

Desse modo, fica visível que a utilização de recursos simbólicos nas práticas pedagógicas inclusivas pode potencializar e promover aprendizagens. Especialmente nessa cena, foi possível observar o uso das forminhas que, ao serem colocadas sobre a massinha de modelar, davam formas diferentes a ela, representando, assim, imagens de diferentes categorias semânticas, como animais, objetos, bonecos, pecinhas de roupa, entre outros. Esse tipo de atividade permitia que Lila tivesse contato com diferentes imagens e assim ampliasse seu repertório lexical e, mesmo que ela não verbalizasse palavras de forma convencional, ela seria capaz de reconhecer esses objetos por meio das imagens.

Na educação infantil, o brincar traduz-se em forma de linguagem e comunicação para muitas crianças. Por meio das brincadeiras, a criança desenvolve habilidades cognitivas e sociais, essenciais ao seu convívio. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2010) apontam as interações e brincadeiras como principais eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil. Nessa direção, as propostas e práticas pedagógicas devem oportunizar situações em que as crianças se expressem por meio das brincadeiras que promovam aprendizagens.

Nesse contexto, destaco que a aprendizagem foi possível devido às relações de interdependência que se estabelecem durante o processo social em que as pessoas assumem diferentes configurações. Especificamente nessa situação, criança e professora assumem o centro de nossas análises.

Dando continuidade ao percurso analítico, busquei identificar as concepções de práticas pedagógicas presentes nos discursos e práticas dos professores. Para isso, utilizei o questionário e a observação do cotidiano da escola, voltando nosso olhar para as práticas desenvolvidas com Lila.

Como dito anteriormente, esta tese defende a ideia de que a utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal. Essa estruturação configura-se ante a mediação com o outro ou com os outros, uma vez que o cotidiano escolar é movido por uma intensa rede de interdependências. Nessa direção, as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças precisam levar em conta toda a complexidade que envolve a diversidade desse contexto educacional.

Antes, porém, de me dedicar às análises sobre as concepções de práticas pedagógicas presentes nos discursos e práticas dos professores, acredito ser importante falar brevemente acerca da escola como locus principal de materialização dessas ações. Se pensada sob a perspectiva de um processo civilizatório, a escola configura-se como instituição modeladora de comportamentos, porque redefine relações entre as gerações e permite práticas de sociabilidade.

Desde o momento em que a criança está inserida na escola, ela participa de diferentes situações sociais que permitem e exigem diferentes tipos de comportamentos que, conseqüentemente, geram aprendizados. Esses comportamentos, por sua vez, são orientados pelos adultos que, com as crianças, representam uma rede de interdependência na qual relações de poder são estabelecidas e materializadas cotidianamente. De acordo com Elias (1993), a criança precisa receber os ensinamentos de um adulto para não transgredir determinadas regras da sociedade. Esse é o chamado “processo de civilização”, que pressupõe alterações nas relações de poder e controle dos indivíduos, alterando as relações de interdependência.

Qualquer criança pequena, inevitavelmente, sacode essas barreiras de pudor e de vergonha dos adultos. Sem que tenha conhecimento disso, infringe tabus dos adultos, que precisam ensinar a elas que devem sentir vergonha se não limitam suas necessidades naturais, exclusivamente, ao cômodo do apartamento que isola o indivíduo e que serve para essa função específica. Esse processo de civilização de toda criança, a educação, para alcançar uma alta medida de autorregulação, normalmente dura vários anos (ELIAS, 1993, p. 481).

Nesse sentido, compreendo que a escola desempenha importante papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois, nesse espaço, ocorrem mudanças estruturais em sua personalidade, ou seja, essa escola que faz parte de uma sociedade provoca modificações nas estruturas da personalidade da criança, motivando a mudança de comportamento.

A função da escola no processo civilizador liga-se, pois, ao controle das pulsões, pela maior complexidade da rede de relações e interdependências em que a criança começa a conviver: torna-se necessário controlar-se, seguir regras, desenvolver certos comportamentos; também se impõe a aprendizagem de símbolos, conceitos, relações de conhecimento. Entende-se ainda, graças à complementaridade das instituições de formação dos comportamentos e condutas, que suas funções se cruzam e são interdependentes, mesmo com especificidades de atuação (SAMPAIO; GALIAN, 2016, p. 151).

Nesse contexto, a noção de sociologia figuracional eliasiana estabelece que mudanças estruturais das sociedades (sociogênese) estão imbricadas com mudanças nas estruturas da personalidade (psicogênese). Diante dessas considerações, compreendo que a criança está imersa nas experiências do mundo que a cerca desde seu nascimento. Sua entrada na escola representa um momento de intenso aprendizado por meio das relações estabelecidas com o outro, à medida que o processo de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento. É esse processo que determina a natureza e a forma do ser humano individual:

Do mesmo modo, as idéias, as convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõe seu 'eu' mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse eu, essa essência pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual (ELIAS, 1994b, p. 36).

A escola precisa ser um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança, e sim proporcionar momentos em que novos saberes sejam construídos por meio de práticas pedagógicas condizentes com suas especificidades.

Nesse cenário, o professor destaca-se como um dos principais responsáveis pelo processo de aprendizagem da criança. A relação que é estabelecida entre ambos poderá fazer diferença nos modos de significação que essa criança atribui à experiência da escolarização. Por isso, volto novamente para o objetivo deste capítulo, considerando as concepções de prática pedagógica e deficiência presentes nos discursos e práticas dos professores e ponderando o fato de que a concepção que esse profissional tem norteará suas práticas com os alunos.

Assim, para subsidiar as análises deste estudo, destaco alguns trechos das entrevistas feitas e dos questionários respondidos, buscando analisá-los sob uma perspectiva eliasiana. Observo que os relatos das professoras apresentam indicativos de que elas consideravam as necessidades destes alunos ao planejar suas atividades, ou seja, elas reconheciam a necessidade de redimensionar e reorganizar suas ações a partir das necessidades da criança.

Quando eu fiquei sabendo que iria trabalhar com uma criança autista, procurei saber um pouco mais sobre o que era essa deficiência. Quando começou o ano letivo e Lila chegou, percebi todas as suas dificuldades e confesso que me assustei um pouco, mas mesmo assim, procurei entender e adaptar as atividades de uma forma que ela pudesse fazer (PROFESSORA REGENTE, 2019).

Eu procuro mesmo estar dentro da sala de aula com ela, pois isso é inclusão. Não adiante eu ficar levando para sala de recursos, pois lá ela fica sozinha e eu acredito que ela precisa aprender a estar com os outros, a fazer as atividades com os colegas, mesmo que essas atividades sejam diferenciadas (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

A fala das professoras entrevistadas mostra um pouco de sua concepção sobre práticas pedagógicas. Ao mencionarem que procuraram saber mais sobre o tipo de deficiência e buscavam integrá-la à turma nos diferentes momentos, elas mostravam que consideram a necessidade de ações pedagógicas que contemplem a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas desde que inclua todas as crianças.

De certo modo, as práticas pedagógicas diversificadas, em muitas situações, desafiam o professor em seu fazer docente. Durante o percurso desta pesquisa, deparei com situações em que professores não tinham certeza de que estavam agindo corretamente para que Lila aprendesse.

Eu sou professora dela, mas as vezes me sinto incapaz... pois ela não fica na sala, não consegue ficar sentada. Mas, mesmo assim, eu procuro adaptar as atividades e a professora de apoio faz com ela (PROFESSORA REGENTE, 2019).

Ela é autista, precisamos considerar isso. Então, não consigo trabalhar com ela a matemática senão for com material concreto. E, mesmo assim, às vezes não consigo (PROFESSORA DE APOIO, 2019).

Em muitas situações eu faço o uso de jogos com ela, aqui na sala. Sento com ela na mesinha e mostro como se faz para brincar. Algumas vezes ela se interessa, outras não (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Nesse contexto, compreendo que a utilização de material concreto e de jogos permeiam as práticas pedagógicas das professoras, ao mesmo tempo que relatam o fato de Lila não permanecer na sala ou não se interessar pelas atividades. O discurso proferido pela professora regente faz compreender sobre seu sentimento de incapacidade diante da realização das atividades com Lila, o que também me remete à carga emocional presente nesse relato.

Outra situação que fala acerca das concepções dos professores aconteceu na sala de aula de Lila. Nesse ambiente, observei a professora de apoio com Lila, sentada no tapete, ao lado do cantinho da leitura, folheando um livro para ela. Ao passar as páginas, a professora nomeava as imagens e Lila escutava atentamente, apontando também as mesmas imagens e demonstrando que estava entendendo o que aquelas imagens representavam. Mesmo que ela não se comunicasse verbalmente, observei que a professora fez uso de materiais visuais para permitir a comunicação com a criança. Ao conversar brevemente com a professora, ela relatou assim:

Eu acredito que Lila entenda sim, o que eu estou falando. Eu percebo que ela fica quieta e atenta quando estou lendo histórias que são do seu interesse. Ela entende uma parte, sei que não entende todo o sentido da história, mas eu acho que isso colabora para seu processo de aprendizagem sim. Atividades só em folhas de papel não servem muito para ela, pois ela não consegue ficar muito tempo sentada para fazer (PROFESSORA DE APOIO, 2019).

Nessa cena, é possível observar que as ações que a professora de apoio realiza e propõe com Lila demonstram sua concepção de prática pedagógica, uma vez que ela disse que isso colabora

para seu processo de aprendizagem. Desta forma, chamou-me a atenção o fato de que as atividades pedagógicas desenvolvidas com a criança se configuram como prática com a intencionalidade educativa que a professora imprime a tal ação. O fato de a professora de apoio considerar a limitação de Lila em ficar sentada para realizar uma atividade no papel demonstra que ela conhece as especificidades da criança e, em função disso, reorganiza suas ações. Sendo assim, identifiquei sua concepção de prática pedagógica tanto em seu discurso quanto em suas ações.

Ainda em meu percurso investigativo, identifiquei que algumas professoras compartilham de uma mesma ideia sobre o que vem a ser uma prática pedagógica. A professora regente e a professora especialista concordavam em que a inclusão de Lila precisava ser feita na sala de aula e, para isso, ela precisava fazer suas atividades com os seus colegas da sala. No entanto, observei que nem sempre isso era possível, ora por causa do comportamento de Lila, ora pela falta de apoio em sala e por outros motivos também. Nessas situações, diante da impossibilidade de Lila participar das atividades (por exemplo, quando a professora de apoio faltava), a gestão da escola procurava remanejar um funcionário para ajudar a professora naquele dia, considerando as especificidades da criança. Nessas situações, foi possível identificar que a prioridade de atendimento a Lila ocorria numa perspectiva voltada para o cuidar, visto que a equipe pedagógica não orientava a professora que ficaria com ela para desenvolver atividades educativas.

No entanto, um fato que me chamou muito a atenção ocorreu no refeitório da escola, no momento do jantar das crianças. Cotidianamente, por volta das 16 horas, as crianças eram encaminhadas para o refeitório. Nesse ambiente, eram incentivadas a ter hábitos de autonomia, como pegar seu prato, seu talher e sentar-se à mesa para fazer sua refeição. Lila também era orientada a ir com seus colegas, acompanhando todo o movimento de sair da sala, chegar ao refeitório, sentar-se à mesa e ali fazer sua refeição com os seus colegas. No entanto, em um dos dias em que estava observando, Lila negou-se a ir para o refeitório, expressando sua insatisfação por meio da recusa corporal, ou seja, expressões que mostravam sua vontade de ir para outro lugar. Nesse momento, a professora de apoio tentou conversar com ela e convencê-la a ir para o refeitório. Abaixou-se até a altura de Lila e conversou com ela, porém sem sucesso. Percebendo que não seria possível, a professora de apoio deixou que Lila andasse pela escola e ficasse sem a refeição, que foi guardada para que ela fizesse em outro momento. Depois disso,

observei que ela corria pelo pátio e a professora de apoio que a acompanhava relatou que ela estava “daquele jeito”, pois não havia tomado a medicação naquele dia.

Quando ela toma a medicação fica mais fácil de lidar com ela... a mãe sabe disso mas tem dias que dá e em outro não dá... na verdade dá quando quer... eu sei quando ela tomou e quando não tomou por isso não insisto muito quando ela não quer fazer alguma coisa. Só que a hora de comer é importante também, pois ensinamos sobre a importância da alimentação, sobre estar com os outros, e isso é aprendizagem também, que ela precisa aprender (PROFESSORA DE APOIO, 2019).

Esse fato levou-me a pensar sobre o significado que a medicação assumiu ante os professores. Quando eles sabiam que ela estava sem tomá-la, suas ações eram diferentes, pois a intenção de conseguir era fortemente influenciada pelo fato de ela ter, ou não, tomado a medicação. Ressalto que, na situação supracitada, a professora fez a tentativa de levá-la até o refeitório, mas a recusa da criança foi relacionada à falta de sua medicação, e não a uma simples escolha por parte dela.

Neste ponto do trabalho, considero ser de extrema importância abordar alguns aspectos relacionados à medicalização na infância⁵⁹. Conforme foi possível observar por meio da fala da professora de apoio, o uso da medicação assumiu uma configuração determinista, condicionando a possibilidade de realização de ações ao consumo dela. Sobre isso, Moysés e Collares (1996) afirmam que, de modo geral, as causas do não aprender são centradas nos problemas biológicos da criança e que a análise dos discursos e relatos dos profissionais refletem o preconceito e formas de pensamento já cristalizadas, e não conhecimentos científicos, como seria lícito supor. Em seu trabalho intitulado “Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência”, as autoras falam sobre o processo de avaliação direcionado às crianças por meio de instrumentos tradicionais, porque esse tipo de avaliação permite apenas mensurar a expressão do potencial da criança, jamais o potencial. Desse modo, defendem que as habilidades que uma criança pode ter está diretamente relacionada à mediação que esta recebe dentro de um grupo social e ao contato que essa criança tem com elementos da cultura. Sendo assim, é necessário que os resultados desse tipo de avaliação sejam interpretados levando em conta tanto informações quantitativas quanto aspectos qualitativos. Caso contrário, o uso de medicações será prescrito de forma indiscriminada, naturalizando esse tipo de conduta.

⁵⁹ Foge ao escopo desta tese a discussão específica relacionada à real necessidade (ou não) do uso da medicação, considerando a complexidade e variedade de aspectos que envolvem a relação entre deficiência, transtorno do espectro autista e dificuldades de aprendizagem. Desejamos deixar claro aqui que cada caso precisa ser analisado de maneira criteriosa, ponderando as especificidades de cada criança.

Voltando à cena do refeitório, compreendo que a professora entende que o momento da refeição também pode ser considerado uma prática pedagógica à medida que o diálogo estabelecido com a criança tem a intenção de educá-la sobre o assunto da alimentação e convencê-la a comer e a sentar-se à mesa. Esse fato reflete uma atitude educativa que fala acerca da concepção que essa professora tem sobre prática pedagógica, uma vez que, neste trabalho, defendo a ideia de que a prática pedagógica é uma prática social, sendo mediada pela interação entre professor, aluno e conhecimento. Desse modo, a prática pedagógica constrói-se no cotidiano da ação docente.

Contudo, quando, em seu discurso, ela atribui a recusa da criança à falta da medicação, ela vai de encontro ao princípio do desenvolvimento da autonomia da criança, que pode e deve ter direito de escolha. Desse modo, foi possível entender que sua prática não era condizente com seu discurso e ela mesma não percebia isso, visto que tinha a mesma ideia acerca das demais crianças da escola que tomavam medicações controladas.

Ainda no que concerne às concepções de prática pedagógica presentes nos discursos e ações dos professores, em outras questões abordadas no questionário, perguntei se os profissionais achavam necessário fazer adaptações curriculares para as crianças com TEA e quais estratégias e recursos didáticos eles costumavam utilizar em suas práticas pedagógicas. Destaco essas duas questões por estarem intimamente relacionadas à materialização da prática docente, considerando que o currículo é um dos instrumentos que norteiam as práticas pedagógicas docentes. Diante de tais questionamentos sobre a primeira questão, obtive as seguintes respostas:

Professora especialista: Sim, são várias as adaptações que vão desde a adaptação do ambiente físico da escola, aquisição de mobiliário, equipamentos, adaptações de materiais em sala de aula, adaptações de atividades e adaptação do método de trabalho de acordo com a forma de aprender do aluno.

Professora de apoio: Entendo ser necessário sim, pois não havendo adaptações as crianças perdem. Material aumentado, tecnologias, jogos que tragam o abstrato para o concreto [...].

Diretora: Adaptações curriculares não são necessárias. É fundamental adequar, quando necessário, as metodologias, os materiais e os recursos didáticos que possam contribuir para o processo de ensino aprendizagem das crianças que apresentam algum tipo de necessidades educativas especiais.

Professora regente: Depende da deficiência. Em alguns casos, considero importante a adaptação curricular de atividades pedagógicas, considerando

estratégias e critérios de atuação docente, a fim de oportunizar ações educativas escolares que atendam às necessidades particulares de cada um.

Pedagoga: Com certeza... não podemos negar que algumas crianças aprendem em tempos diferentes e de formas diferentes e muitas precisam de uma intervenção no material pedagógico que respeite seu nível de conhecimento. Para qualquer intervenção, primeiro precisa conhecer quem é esta criança no seu ambiente domiciliar, explorando o máximo de informações que ajudarão no planejamento pedagógico.

Com exceção da diretora da escola, os demais profissionais julgaram ser necessária a adaptação curricular para a criança com deficiência. No entanto, ao observar atentamente o relato da diretora, vi que ela falava em adaptações metodológicas dentro do mesmo currículo, de modo que as crianças tivessem acesso aos mesmos tipos de conhecimento. No entanto, se a criança não compreendesse o que lhe foi proposto, o professor deveria adaptar sua metodologia.

Considerando que a metodologia se refere aos caminhos que podem ser utilizados para chegar a um determinado objetivo, compreendo que, nesse contexto, a postura do professor se torna elemento relevante para a concretização de práticas pedagógicas realmente emancipadoras. Caso o professor decida permanecer com as mesmas práticas, vai comprometer significativamente o processo de aprendizagem da criança. Sobre isso, Elias fala acerca das relações interpessoais estabelecidas nas redes humanas, utilizando a “rede de tecido” como exemplo da reciprocidade de ações que fazem parte da totalidade dessa rede.

No processo de aprendizagem humana, as relações estabelecidas norteiam e constroem os percursos formativos, porque o ser humano depende do outro para se desenvolver. Nesse sentido, Elias (1994b) ressalta:

A pessoa individual não é um começo e suas relações com as outras não têm origens primeiras. Assim como, numa conversa contínua, as perguntas de um evocam as respostas do outro e vice-versa, e assim como determinada parte da conversa não provém apenas de um ou do outro, mas da relação entre os dois, a partir da qual deve ser entendida, também cada gesto e cada ato do bebê não são produtos de seu ‘interior’ nem de seu ‘ambiente’, nem tampouco de uma interação entre um ‘dentro’ e um ‘fora’ originalmente distintos, mas constituem uma função e um precipitado de relações, só podendo ser entendidos — como a imagem do fio numa trama — a partir da totalidade da rede. Similarmente, a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e que, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros, uma expressão da rede humana em que ela vive (ELIAS, 1994b, p. 30).

Nesse sentido, a decisão do professor em adaptar suas metodologias influenciará diretamente em suas práticas pedagógicas, que estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem da criança. A compreensão que esse professor tem acerca de sua prática influenciará seu fazer docente.

Nesse mesmo contexto, observo que a compreensão de “adaptação curricular” é diferente para os diferentes sujeitos da pesquisa. Embora ocupem o mesmo local de trabalho e participem dos mesmos momentos de discussão, alguns profissionais não compartilham de uma mesma opinião, principalmente quando há referência ao currículo para crianças público-alvo da educação especial. Antes, porém, de me dedicar a essa questão, ressalto que, neste trabalho, acredito em uma prática pedagógica voltada para a potencialização dos processos de aprendizagem da criança; por esse motivo, o currículo deve permitir o desenvolvimento dessas práticas. Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento de formação humana à medida que permite a construção novos conhecimentos. De acordo com Gualda e Duarte (2016):

Para atender aos alunos do PAEE, o currículo pode envolver graduais e progressivas adaptações que devem estar previstas e apoiadas pelo projeto pedagógico da escola, a fim de que sejam consideradas as idades de cada um. Frequentemente, as **adaptações curriculares**, são realizadas pelo professor da sala de aula comum, constituindo-se em pequenos ajustes, como a organização de agrupamentos e espaço; a priorização de objetivos e de determinados conteúdos, ou até a eliminação de um conteúdo secundário, a adaptação de técnicas avaliativas (instrumentos/tempo); a introdução de atividades complementares ou alternativas previstas, a adaptação de materiais (GUALDA; DUARTE, 2016, p. 485, grifo nosso).

Todavia, faz-se necessário destacar aqui que meu entendimento sobre adaptação curricular não se refere à elaboração de outro currículo ou outras atividades para a criança público-alvo da educação especial. Defendo que essa criança tenha acesso aos mesmos tipos de conhecimento que as demais, realizando as mesmas atividades e participando dos mesmos momentos. No entanto, é preciso considerar que, se essa criança não se apropria de determinado conhecimento por meio de uma determinada forma de ensinar, essa forma de trabalho precisa ser ressignificada, replanejada e revista.

Sobre a segunda questão abordada, destaco que o objetivo, ao questionar os recursos e materiais utilizados, foi compreender melhor a materialização das práticas pedagógicas junto a Lila. Nesse sentido, obtive as seguintes respostas:

Professora especialista: Utilizo quadro de rotinas, recursos visuais, recursos sensoriais, atividades com velcro, jogos e brinquedos montessorianos.

Professora regente: Elaborei um quadro de rotinas para ela, com figuras das coisas que ela vai fazer durante o período em que ela estiver na escola. Utilizo também jogos e dou as mesmas atividades para a professora de apoio tentar fazer com ela. Dou também atividades relacionadas a alfabetização pois ela precisa conhecer as letras.

No tocante à primeira fala, da professora especialista, presenciei um dos momentos em que ela estava na sala de aula com Lila, quando ela mostrava o quadro de rotinas para ela. Observei o momento de produção do quadro, quando ela o fez na sala de recursos e, no dia seguinte, apresentou à professora e a Lila, explicando que o cartaz ficaria fixado na parede para que ela se orientasse na rotina diária. O quadro era composto por imagens que mostravam uma criança realizando atividades relacionadas ao contexto escolar, como sentar à mesa, utilizar os lápis de cor, tomar água, ir ao banheiro, entre outras atividades.

Sobre isso, é importante destacar que os quadros de rotina são muito utilizados pelas escolas no trabalho desenvolvido com as crianças do espectro autista. Como grande parte dessas crianças possui comprometimentos significativos nas habilidades comunicativas, as imagens são utilizadas como uma forma de comunicação alternativa, visando à ampliação das habilidades de comunicação da criança. Nesse contexto de comunicação alternativa, as imagens são denominadas “PecS”,⁶⁰ que significa “Picture Communication Symbols”⁶¹. Essa forma de apresentação do recurso visual permite que a criança compreenda o que vai ser proposto durante a sua rotina diária e, assim, colaborar em seu processo de aprendizagem. Como grande parte das crianças com TEA apresentam comprometimento em habilidades que requerem capacidade de abstração, o processo de simbolização também fica prejudicado. Sendo assim, o sistema de imagens colabora para o desenvolvimento de sua linguagem. A seguir, ilustro uma dessas imagens, para melhor compreensão do leitor:

⁶⁰ Sobre o uso dessas imagens, é importante ressaltar que as professoras não adotavam o programa em sua completude, e sim utilizavam alguns recursos simbólicos que faziam parte do referido sistema/programa.

⁶¹ Sistema desenvolvido por Bondy e Fost (1985) para crianças que apresentam TEA e com dificuldades na área da linguagem. Trata-se de um sistema de comunicação por troca de imagem, constituído por seis fases, durante as quais a criança com TEA aprende a se comunicar, fazer pedidos e até mesmo comentar (LIMA, 2013).

Figura 1 – Sistema de trocas de imagens para auxílio na comunicação com crianças autistas



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Diante de tal contexto, fica clara a utilização de recursos simbólicos por parte de algumas professoras em sua prática pedagógica. Esse tipo de recurso simbólico representa um tipo de conhecimento que foi construído acerca das práticas que podem ser desenvolvidas com as crianças do espectro autista. Nesse sentido, Elias (1994a) diz que esse tipo de representação implica a questão do relacionamento entre a fala e o pensamento, visto que os símbolos representados pelas figuras têm a função de evocar imagens sobre determinados objetos, no processo de aquisição da linguagem (ELIAS, 1994a, p. 63). É interessante destacar que esses símbolos foram criados em uma sociedade, em um determinado contexto social. Desse modo, a criação desses símbolos faz parte de um processo social em que vários indivíduos estão envolvidos. Nesse sentido, Elias (1994b) fala acerca do caráter biogenético e sociogenético dos símbolos e explica que a produção destes ocorre numa condição de fluxo, em que as pessoas são responsáveis por essa construção.

O aspecto que eu quero sublinhar é que, mesmo se for descoberto o caráter biogenético de alguns símbolos, não será possível uma conceptualização adequada de tais descobertas se os símbolos biogenéticos e sociogenéticos forem representados como antípodas. A representação da existência humana é mais adequada se conceptualizarmos o tecido dos símbolos de uma língua específica como um contínuo numa condição de fluxo (ELIAS, 1994a, p. 74).

Elias quer dizer aqui que a criação de símbolos faz parte do processo de desenvolvimento da sociedade e inclui várias pessoas nesse movimento. Nesse processo estão inseridas práticas subjetivas inerentes a cada sujeito, ou seja, símbolos aprendidos por determinados grupos de pessoas que, ao conviverem com outros grupos, permitem a socialização desses símbolos. Na

direção dessa socialização, são produzidos novos conhecimentos por meio das experiências vividas.

Diante de tais afirmações, entendo que a professora busca desenvolver práticas inclusivas pautadas nas especificidades de Lila, ou seja, práticas pedagógicas inclusivas. Mesmo que, em alguns momentos, ela se sinta insegura do seu fazer docente, ela não permite que esse sentimento inviabilize suas tentativas de trabalho com a criança.

Sobre a fala da professora regente, ao relatar que “[...] utiliza jogos e oferece as mesmas atividades” e “dou também atividades relacionadas à alfabetização” (PROFESSORA REGENTE, 2019), pois ela “precisa aprender”, existem dois aspectos importantes a serem destacados. O primeiro refere-se aos recursos que ela utiliza, no caso os jogos. É sabido que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, considerando as especificidades inerentes a cada faixa etária e grupo social. A brincadeira também é uma forma de linguagem, porque permite a expressividade da criança, possibilitando o contato com a cultura e conseqüente construção de conhecimentos. No jogo, as crianças imitam comportamentos e imaginam situações à sua maneira, o que se traduz em importantes situações para aprendizagem. Desse modo, compreendo que a professora considera a ludicidade como prática pedagógica e utiliza os jogos como recurso material em seu fazer docente.

O segundo aspecto refere-se à fala da professora, quando menciona as “atividades relacionadas à alfabetização”. Durante os momentos em que eu estive na sala de aula, observei que, em todos os dias, a professora chegava e escrevia no quadro branco o nome da escola e a data daquele dia. Ao mesmo tempo que escrevia, ela falava, e, mesmo que as crianças ainda não soubessem ler, elas entendiam o que estava sendo escrito. Em alguns dias, as crianças eram orientadas a copiar do quadro o nome da escola e a respectiva data em uma folha branca ou no caderno. Algumas crianças conseguiam fazer de forma autônoma, outras não. Nesses momentos, percebi que, em alguns dias, a professora chamava a criança que não conseguiu fazer em sua mesa e a auxiliava na realização da atividade. Em outros dias, isso não era feito, o que nos gerou certos questionamentos quanto à prática da professora. Em alguns momentos, percebi que os horários de aula, almoço ou aulas específicas não permitiam que a professora auxiliasse a criança, considerando a organização diária que a escola propunha. Assim, no que diz respeito aos questionamentos, perguntei-me se a criança, uma vez que não realizou a atividade, teria a oportunidade de fazê-la depois. Incomodada com essa situação, dirigi-me à professora e, ao

perguntar sobre isso, ela me respondeu que sempre tentava fazer a atividade com a criança em um outro momento, mas, às vezes, não dava tempo, por causa da quantidade de crianças. Quanto a Lila, observo que sempre que a professora dava atividades para a turma, ela também recebia; no entanto, devido às recorrentes tentativas de saída da sala, a professora de apoio, algumas vezes, a levava à sala de recursos, para fazer a atividade proposta.

O fato de a professora mencionar as atividades relacionadas ao processo de alfabetização me chamou a atenção, por isso busquei direcionar os olhares para esses momentos. As atividades que a professora propunha envolviam os nomes das crianças, letras do alfabeto e numerais, jogos com letras e números. Desse modo, identifiquei atividades como montagem do nome das crianças com alfabeto móvel, em que a professora oferecia uma folha em branco e uma folha com todas as letras do alfabeto. A criança deveria recortar as letras que compunham seu nome e colar na folha branca. O registro dos nomes das crianças que estavam presentes também era feito diariamente, por meio da “chamadinha”, na qual a professora utilizava fichas com os nomes das crianças e, ao chamá-las, lhes entregava o cartão para ser afixado em um cartaz que ficava na parede da sala.

A contação de histórias na rodinha também era uma prática muito utilizada pela professora, quando orientava as crianças para sentarem no tapete e formarem uma roda para que ela pudesse iniciar a leitura. A cada dia, observei que a professora contava histórias diferentes e as crianças participavam ativamente desse momento. Observei que Lila participava de todos os momentos, porém, em grande parte das situações, era necessário o acompanhamento da professora de apoio. No momento da rodinha, foi muito interessante observar que, diante da impossibilidade de Lila manter-se sentada, a professora de apoio pegou outro livro e começou a ler para ela, apontando os objetos e personagens do livro e nomeando-os. Dessa forma, ela conseguiu prestar atenção e permanecer nesse momento de interação com a professora e demais colegas no mesmo ambiente. Acredito que, nesse contexto, ela foi incluída de fato e essa atitude da professora de apoio potencializou sua aprendizagem.

Ainda sobre essa mesma fala da professora regente, ao mencionar o termo “alfabetização”, questionei-me acerca dos objetivos e finalidades inerentes à educação infantil. Sei que, na educação infantil, a criança precisa desenvolver um repertório de habilidades básicas para seu processo de aprendizagem como lateralidade, coordenação motora, esquema corporal, discriminação visual e equilíbrio. Considerando a importância desses aspectos, é necessário

compreender a diferença entre essa etapa da educação básica e o ensino fundamental. Não estou dizendo aqui que sou contra práticas ou atividades que envolvam letras ou números, mas que a preocupação principal do professor não deve ser a de a criança sair da educação infantil lendo e escrevendo, e sim que ela desenvolva habilidades sociais necessárias a sua vida em sociedade. Nesse contexto, é preciso considerar que as pedagogias da educação infantil diferem das do ensino fundamental, conforme Barbosa (2006) ressalta:

[...] a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares (BARBOSA, 2006, p. 25).

Quando me refiro às especificidades dessa faixa etária, faço-o no tocante a esse cuidado necessário ao olhar para a educação infantil, considerando que a inserção social dessa criança e as experiências que ela já teve na família ou na escola influenciam fortemente o seu desenvolvimento e a tornam muito diferente das outras. Diante disso, o professor precisa conhecer o grupo de crianças, a fim de saber seus interesses e dificuldades, para que, nos momentos de planejamento, sejam consideradas essas diferenças.

De modo geral, observei que as concepções sobre a deficiência dos sujeitos da pesquisa eram semelhantes, pois a maior parte dos entrevistados relatou a ausência de algo, ao se referir a esse conceito. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo diante dessa perspectiva, alguns professores não limitavam suas práticas à condição de deficiência de Lila, mas buscavam promover momentos de aprendizagem com ela. Esses momentos eram retratados por meio das práticas pedagógicas materializadas no contexto escolar e do fazer docente.

Embora a maioria dos entrevistados atribuíssem a prática pedagógica às atividades acadêmicas, alguns entenderam que essas práticas podem ocorrer fora da sala de aula também, como nos momentos tanto das aulas de educação física quanto de pátio, envolvendo diferentes espaços escolares, diferentes circunstâncias e diferentes processos formativos. Todavia, como dito anteriormente, neste trabalho assumo a prática pedagógica como prática social, e essa variedade confere complexidade ao entendimento sobre aspectos relativos à materialização dessas práticas.

5.2 CONCEPÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DEFICIÊNCIA RETRATADAS NOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS

Com base no terceiro objetivo de minha pesquisa, busquei analisar as concepções de prática pedagógica e de deficiência que estão presentes nos documentos norteadores do sistema municipal de ensino e da instituição que foi nosso campo de pesquisa. Justifico a elaboração desse objetivo, pois acredito que as concepções que os indivíduos possuem acerca de um determinado elemento norteiam suas ações e práticas cotidianas. Embasada nesse pressuposto, busquei compreender alguns aspectos sobre os rumos da implementação da política inclusiva, principalmente no que diz respeito às concepções de prática pedagógica e de deficiência que estão presentes nos documentos analisados.

Para a elaboração dessa parte do estudo, selecionei os principais documentos municipais e nacionais que tratam acerca da educação especial, para identificar quais são as concepções descritas sobre prática pedagógica e deficiência. Mediante essa identificação, triangulei os dados que levantei sobre as concepções que permeiam o cotidiano e o fazer pedagógico direcionado às crianças com TEA. Antes, porém, de iniciar as análises, torna-se importante ressaltar que, considerando a perspectiva eliasiana, compreendo que a elaboração de um documento não ocorre de forma isolada, e sim dentro de um processo social.

Segundo Elias (1990), o conceito de processo social refere-se às transformações amplas e contínuas que ocorrem durante um período de longa duração. Essas transformações não ocorrem de forma natural, e sim por meio de tensões geradas dentro de uma cadeia de interdependências, que podem ser mais ou menos longas, complexas e coercitivas, de acordo com as figurações existentes naquela sociedade. Assim:

Seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis. Essas figurações possuem peculiaridades estruturais e são representantes de uma ordem do tipo particular, formando respectivamente, o campo de investigação de um ramo da ciência de tipo particular, as ciências sociais em geral e, também, a sociologia (ELIAS, 1990, p. 26).

Além disso, destaco que o processo de elaboração e normatização de uma determinada lei ou documento é um aspecto das sociedades civilizadas, ou seja, é uma consequência do processo de civilização que exige maior nível de controle sobre o indivíduo. Dessa forma, o aumento do controle sobre esse indivíduo, ou seja, o controle sobre seus atos sociais, será cada vez mais

importante para a vida em sociedade. De acordo com Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2018), a lei é resultado e processo da correlação de forças e os documentos normativos expressam um momento de síntese das disputas em curso.

Diante disso, ao analisar as concepções presentes em documentos, busquei ter um olhar sociológico sobre a formação deste, de modo a compreender como essas concepções se materializam e influenciam o cotidiano da criança e da escola. Esse olhar sociológico permitiu-me compreender que tanto a concepção de prática pedagógica quanto a de deficiência também são construídas de forma interdependente dentro de um processo de longa duração.

Ao analisar o projeto político-pedagógico da escola, observo que esta aborda o currículo como um aspecto da organização da ação educativa e segue as normatizações da Secretaria Municipal de Educação. Assim, compreende o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte de seu contexto social, considerando a criança como protagonista do processo de construção de sua identidade.

Mediante essa informação, identifiquei que a concepção que a escola tem acerca das práticas pedagógicas está de acordo com o que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) orientam e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 94/96), quando preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades.

Além disso, percebi que a instituição desenvolve o trabalho pedagógico por meio de mediações coletivas, fato que considero de especial importância quando trato de uma teoria sociológica figuracional, principalmente ao me referir à educação de crianças pequenas. Embora Elias afirme que o estado social do conhecimento acerca dos problemas da infância ainda hoje seja fragmentado, ele enfatiza a importância dessas mediações para a construção de um indivíduo civilizado, considerando aspectos como o controle das pulsões, a autorregulação e a vergonha como produtos desse processo de civilização. Assim, ele afirma:

Esse processo de civilização de toda criança, a educação para alcançar uma alta medida de autorregulação, normalmente, dura vários anos. Em uma sociedade onde as exigências de autorregulação, no que tange às necessidades naturais, e certamente não só nesse quesito, são tão altas como nas sociedades

industriais mais desenvolvidas em nossos dias, o processo de civilização individual se prolonga consideravelmente (ELIAS, 1990, p. 281).

Assim, compreendo que, ao tratar de educação de crianças pequenas sob um olhar sociológico figuracional, é fundamental ter em mente que o conceito de criança se modificou durante o processo civilizador. Nas leituras eliasianas, encontro vários trechos em que a permanência da pouca habilidade dos adultos no que diz respeito à tarefa de socializar as crianças em sociedades complexas é citada de modo frequente. Assim, a percepção da criança como dotada de características próprias e autonomia relativa, sem dúvida, foi construída durante um processo social de longa duração, quando ocorreram mudanças nas relações entre adultos e crianças. Essas mudanças referem-se ao processo civilizador, visto que integram as exigências impostas pela sociedade.

Dessa forma, compreendo que, sob a perspectiva sociológica figuracional, a civilização das crianças está diretamente relacionada à regulação de pulsões e afetos e ao surgimento do sentimento de vergonha que surgia na sociedade. Sobre isso, Elias (1990, p. 53) afirma que o conceito de “padrão social de auto regulação” trata de uma expressão em perfeita consonância com os postulados da teoria do processo civilizador.

Ainda no tocante às práticas pedagógicas, a instituição norteia as ações por meio de projetos institucionais que são elaborados pelas professoras regentes e acontecem com base em temas específicos, em que as professoras buscam compreender as afinidades das crianças e, assim, traçar objetivos a serem trabalhados com as práticas pedagógicas. Nesse contexto, entendo que as professoras compreendem a prática pedagógica como as atividades que são desenvolvidas com as crianças nos diferentes espaços da escola.

Sendo assim, consideram a multiplicidade de formas para desenvolver atividades e proporcionar o desenvolvimento integral à criança, o que está de acordo com o documento que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado (MEC, 2009), quando ele diz que os recursos de acessibilidade à educação devem assegurar condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização de material didático e pedagógico que viabilize e promova o desenvolvimento da criança. Para que isso ocorra de fato, é necessária uma organização intencional, a fim de atender

às demandas educacionais de cada criança. Confirmando essa questão quando, no PPP da escola, identifiquei o seguinte trecho:

As atividades pedagógicas são realizadas por meio de vivências/ações que promovam o aprendizado almejado em diversos tempos/espacos como sala de aula referência para cada faixa etária, pátio, casinha, laboratório de informática, refeitório, solário, sala de artes e educação física (PPP, 2017, p. 14).

Outro elemento importante que constitui as práticas pedagógicas da instituição são os jogos e as brincadeiras, quando a escola busca utilizá-los como instrumentos para aprendizagem, ou seja, busca recursos lúdicos para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas. Desse modo, compreendo que a escola entende a importância desses recursos para o processo de aprendizagem de cada criança e, assim, está de acordo com o que as diretrizes curriculares propõem quando dizem que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve prever condições para o trabalho coletivo e a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a acessibilidade, materiais e objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência (DCNEI, 2009). É interessante notar que as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também mencionam a importância da ludicidade na educação infantil, de modo que, nesta etapa da educação, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favoreçam as relações interpessoais, o respeito e valorização da criança.

No que diz respeito à concepção de deficiência, não foi possível identificar nada específico no projeto político-pedagógico da escola, pois constatei apenas um parágrafo que informa que a instituição atende alunos com “necessidades educativas especiais”, possui professores especializados e a sala de recursos multifuncionais⁶² para colaborar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Sendo assim, não foi possível identificar uma concepção clara da instituição, mas inferir que a escola entende a importância desse tipo de atendimento quando menciona que, na sala de recursos, são disponibilizados materiais para o atendimento às crianças no turno e no contraturno.

⁶² Na SRM da escola, identifiquei a presença de recursos pedagógicos, como quadro branco, lápis de cor, canetinhas, jogos com imagens, letras e números, brinquedos de encaixe, cola, tesoura e materiais concretos, como material dourado e a escala Cuseneire.

No entanto, é preciso ressaltar que o fato de o projeto político-pedagógico da escola não mencionar as formas de atendimento à criança com deficiência me preocupou significativamente, pois considero que as ações voltadas para esse público precisam ser sistematizadas e integradas, possibilitando, assim, o acesso a diferentes formas de aprendizagem. Junto a isso, identifiquei que a Nota Técnica n.º 04/2014, que orienta documentos comprobatórios dos alunos com deficiência, afirma que a oferta do atendimento educacional especializado deve constar no projeto político-pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que se efetive o direito desses estudantes à educação. Da mesma forma, a Portaria n.º 243, de 15 de abril de 2016⁶³, orienta que, no que se refere à organização pedagógica das instituições de ensino, o PPP deve contemplar a sistematização e oferta do atendimento educacional especializado, além de comprovar a existência de recursos e equipamentos apropriados para o desenvolvimento de atividades previstas no PPP. Porém, não identifiquei essa normativa no PPP da instituição.

Sendo assim, observei que a instituição precisa rever questões referentes à sistematização e organização desse tipo de atendimento. É importante ressaltar que justifico minha preocupação, pois acredito que o atendimento educacional especializado contribui para a aprendizagem da criança por meio do plano de atendimento que norteará o acompanhamento pedagógico do estudante. Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) menciona que, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência.

Em relação ao plano de ação da instituição, tive acesso somente ao plano de 2016⁶⁴. O referido documento é dividido em quatro dimensões: a primeira se refere ao currículo; a segunda trata dos processos formativos; a terceira aborda a gestão compartilhada; e a última fala acerca da gestão de infra e suporte. Todo ano, cada instituição deve fazer seu plano de ação com a comunidade escolar, para traçar objetivos a serem alcançados nesses quatro aspectos supracitados. Para minha análise, reporto-me à primeira dimensão, que trata do currículo. Nesse aspecto, observo que o termo “práticas pedagógicas” aparece com frequência, quando se

⁶³ Estabelece critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MEC, 2016).

⁶⁴ Durante a pesquisa, não **consegui** ter acesso aos demais planos de ação da instituição.

referem à ampliação de aprendizagens da linguagem oral, escrita, musical, artística, corporal, científica, matemática, tecnológica e midiática. Assim, concebem a prática pedagógica como um caminho para a ampliação de experiências que permitem diferentes aprendizagens em diferentes aspectos.

Ainda na dimensão referente ao currículo, identifiquei que um dos indicadores se refere ao planejamento e registro das práticas pedagógicas e enfatiza a importância de a equipe pedagógica organizar novas composições de planejamento, de maneira que articule o encontro dos diferentes docentes, que considere as singularidades individuais e coletivas das crianças e que os momentos de planejamento permitam a constituição de momentos formativos para qualificar as práticas pedagógicas com a criança. Nesse sentido, identifico aqui uma das principais abordagens que Norbert Elias traz, quando me refiro à rede de interdependência que se estabelece, mesmo que de forma não planejada.

Assim, destaco a importância do trabalho coletivo, ou seja, o desenvolvimento de um trabalho por meio de uma rede de interdependência. Contudo, é importante ressaltar que, embora o termo “planejamento” denote uma ação elaborada, regulada e devidamente programada, com base em Elias, é preciso ter cuidado, ao tratar desse termo. Seu modelo analítico calcado na ideia de figuração afirma que o modelo de processo social está baseado, em primeira instância, em coações que emanam dos indivíduos interdependentes e, em segunda instância, em coações que os grupos de indivíduos exercem uns sobre os outros. Nesse cenário, as ações planejadas de muitos indivíduos resultam em um desenvolvimento de unidades sociais por eles formadas que não foram planejadas por nenhum dos implicados.

Em outras palavras, quero dizer aqui que, embora os professores regentes e especializados planejem suas práticas pedagógicas, o modelo de processo social em que o ser humano está inserido se encontra num movimento dialético entre mudanças sociais intencionais e não intencionais. Nesse contexto, a concepção tanto de prática pedagógica quanto de deficiência é passível de variabilidade conceitual, à medida que é construída dentro de um processo social de longa duração por diferentes indivíduos. Sendo assim, compreender quais concepções embasam a prática profissional desses professores torna-se uma tarefa complexa, quando me embaso em uma teoria sociológica figuracional.

Destarte, importa refletir sobre o movimento dialético que se estabelece durante esse processo, considerando que não se pode conceber uma ação de forma isolada, pois as ações são materializadas por intermédio de indivíduos que fazem parte de um grupo social e estão inseridos em um contexto onde existem regras e um sistema social de valores e normas diferentes. De acordo com Elias (2001, p. 85), essas normas “[...] só podem ser esclarecidas em conexão com a figuração específica que os indivíduos formam conjuntamente e com as interdependências específicas que os ligam uns aos outros”. Sendo assim, é possível inferir que é justamente essa dialeticidade que permite a formação de diferentes configurações sociais que se constituem dentro de um processo civilizador.

Sobre a importância dos processos de planejamento, a resolução do Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev) enfatiza que os professores especializados devem planejar as ações pedagógicas com os professores regentes de classe e os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, de modo que essas ações contribuam para o processo de aprendizagem da criança. Referentemente a isso, identifiquei que a Nota Técnica n.º 24/2013 (MEC/SECADI), que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012⁶⁵, também se refere ao planejamento e organização das ações pedagógicas por meio do atendimento educacional especializado e ressalta que é necessário considerar as características individuais de cada estudante, para que esse planejamento venha a eliminar barreiras que dificultem e impeçam a interação social e a comunicação desta criança.

A referida Lei (n.º 12.764/2012) menciona que a formação dos profissionais da educação deve possibilitar a construção de práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com o transtorno do espectro autista por meio da mediação pedagógica, da organização das atividades escolares de forma compartilhada, da adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, da intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e acompanhamento das respostas do estudante ante o fazer pedagógico da escola. Sendo assim, compreendo que as práticas pedagógicas se materializam por meio de ações reflexivas e planejadas que se constituem de forma processual, já que envolvem a participação de vários sujeitos (MEC, 2012).

⁶⁵ Lei que institui a política Nacional de Proteção dos direitos das pessoas com o transtorno do espectro autista.

Nesse contexto, é importante destacar que, nos documentos supracitados, as práticas pedagógicas precisam ser organizadas em torno de intencionalidades estabelecidas, por exemplo, quando a Nota Técnica n.º 24/2013 afirma que a construção de práticas pedagógicas deve favorecer o desenvolvimento sociocognitivo da criança. Obviamente essas práticas serão pensadas e articuladas para alcançar tal objetivo. Nesse processo de articulação, os indivíduos envolvidos precisam ter, de forma bem definida, a intencionalidade educativa sobre o que pretendem desenvolver com a criança, pois essa organização inicial deve nortear as ações envolvidas no processo de escolarização da criança.

Assim, o plano de ação do CMEI (2016) afirma que a concepção norteadora de suas práticas é a de um sujeito histórico que apresenta especificidades em seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, ressalta que a criança aprende com a experiência que tem com os demais membros do grupo social em que está inserida, ou seja, essa experiência estará vinculada aos produtos culturais específicos de sua sociedade. Sobre isso, Elias (1994b) enfatiza que a maturação biológica da criança precisa ser complementada por um processo de aprendizagem social, pois, somente assim, essa criança se constituirá como indivíduo pertencente a uma sociedade, considerando que o “[...] processo de desenvolvimento e sua representação simbólica, o processo como tal e como objeto da experiência individual, são igualmente entrelaçados e inseparáveis” (ELIAS, 1994b, p. 125).

Diante disso, é possível inferir que a instituição acredita que a sociedade e seus modos de apresentação interferem e influenciam, de forma significativa, no processo de formação da personalidade da criança, ou seja, a identidade individual pode ser moldada e significada de acordo com o contexto social. A esse respeito, Elias (1994b) afirma:

O problema da identidade individual durante a vida inteira não pode ser intelectualmente apreendido, como agora podemos ver com mais clareza, enquanto não se levar em conta a natureza processual do ser humano e não se dispuser de instrumentos conceituais adequados, de símbolos lingüísticos para identificar os processos de desenvolvimento. No atual estágio de desenvolvimento da teoria sociológica dos processos, a maneira como interagem e se entrelaçam os diferentes aspectos do desenvolvimento da personalidade de uma pessoa ainda não foi claramente entendida (ELIAS, 1994b, p. 125).

As práticas pedagógicas neste documento (plano de ação) são descritas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), quando especificam que os

eixos norteadores dessas práticas devem ser as interações e brincadeiras. Porém, no que se refere à educação especial, identifiquei somente um parágrafo, intitulado “Inclusão”, que apenas traz os conceitos de educação infantil e educação especial, sem mostrar detalhes mais específicos sobre o trabalho desenvolvido e respectivas concepções sobre ele.

Ao analisar a resolução do Conselho Municipal de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino, constatei que a concepção de educação inclusiva se fundamenta na concepção de direitos humanos e os termos relacionados, ao se referirem à prática pedagógica, se traduzem por meio de expressões como “práticas curriculares”, “recursos e estratégias pedagógicas”. No capítulo que trata da avaliação, o documento ressalta que o processo avaliativo das crianças público-alvo da educação especial deverá oferecer subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor, permitindo as modificações necessárias para que a criança se aproprie dos conhecimentos indispensáveis.

Outro documento analisado foi o Plano de Trabalho da Educação Infantil (Vitória, 2016), elaborado pela Coordenação de Formação e Acompanhamento da Educação Especial do município e encaminhado às escolas. Esse documento está dividido em três partes e busca sistematizar, organizar e registrar as práticas desenvolvidas com a criança público-alvo da educação especial, tanto em seu turno regular quanto nas atividades do contraturno. A primeira parte consiste na identificação da criança e sua situação clínica, em que se especifica o tipo de deficiência que a criança apresenta; a segunda é destinada ao registro dos aspectos pedagógicos e trabalho colaborativo no turno e grupo referência da criança; e a terceira e última destina-se aos registros relacionados ao atendimento educacional especializado no contraturno, caso a família da criança tenha aderido.

Tive acesso aos planos de trabalho de Lila desde seu ingresso na rede municipal de ensino em 2016, ou seja, desde os 2 anos de idade dela. Para compreender as concepções de prática e de deficiência presentes nos planos, analisei cada uma das três partes do documento de forma detalhada, buscando identificar a maneira como as práticas pedagógicas são mencionadas no documento e, conseqüentemente, a concepção de deficiência ali retratada.

Observei que, no plano de trabalho de 2016, consta que Lila já chegou à escola com o laudo que indicava a presença do transtorno do espectro autista. No ato da matrícula, a responsável entregou o documento que indicava seu tipo de deficiência e informava que ela estava em lista

de espera para o surgimento de vagas para o início do tratamento com fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.

Posteriormente, observei que a escola anexou um relatório descritivo de observação da criança, o qual nos informa os objetivos que pretendiam alcançar com Lila, os conteúdos e as estratégias previstas. Assim, no processo de análise desse relatório, identifiquei que as professoras consideravam, de fato, as necessidades de Lila, quando, por exemplo, incluíam a comunicação, a brincadeira e a interação como objetivos a serem alcançados. Vale ressaltar que a descrição das observações da criança foi o primeiro passo para elaborar os demais elementos do plano de trabalho. Esse aspecto está relacionado ao que prevê a Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL 2013), quando explicita que as escolas devem possibilitar o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, compreendo que a professora, quando parte da observação dessa criança para depois, então, elaborar seu plano de ensino, ela considera as especificidades que a criança apresenta, ou seja, o ponto de partida para suas práticas pedagógicas, do que, de fato, a criança necessita.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994), ao mencionar os fatores relativos à escola, afirma que as instituições devem adotar sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de contemplar as diferentes necessidades das crianças e oferecer apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não um currículo diferente. Os conteúdos e estratégias selecionadas também informam sobre as necessidades de Lila, quando mencionam o desenvolvimento da coordenação motora, discriminação auditiva e expressão oral por meio de músicas, exploração de objetos, imagens e material pedagógico. Sendo assim, observei que o fato de Lila apresentar uma deficiência não se configura como empecilho para desenvolver o trabalho pedagógico.

Pelo contrário, as atividades a serem desenvolvidas com Lila partem de suas necessidades conforme as orientações dadas pela Nota Técnica n.º 24/2013, do Ministério da Educação (BRASIL, 2013), quando afirma que o plano de atendimento educacional especializado do estudante com transtorno do espectro autista deve contemplar a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas, a definição e a organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante.

Logo após o relatório de observação da criança, identifiquei a proposta pedagógica que deveria ser desenvolvida com a criança no trabalho colaborativo. Essa proposta estava centrada no trabalho com as linguagens, pois Lila ainda não falava nenhuma palavra, somente balbuciava. Nessa proposta, também eram sistematizados objetivos, metodologias e recursos para o desenvolvimento do trabalho com ela.

Durante meu percurso investigativo, considerei que esses planos de trabalho individuais consistem em um instrumento valioso para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas com Lila. Conforme dito anteriormente, tive acesso aos planos de trabalho desde seu ingresso na escola, fato que considero ser de grande importância, pois permitiu observar aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e consequente desenvolvimento da criança. Para melhor organização das informações relativas aos planos de trabalho, optei pela elaboração do quadro 7, em que se permite a visualização dos aspectos pedagógicos descritos e previstos no plano de trabalho individual. É importante ressaltar que os itens foram descritos da mesma forma que estão no documento, para que depois fossem feitas as devidas análises e proposições.

Quadro 7 – Aspectos pedagógicos descritos nos planos de trabalho individual

| GRUPO ETÁRIO | TRABALHO COM LINGUAGENS | OBJETIVOS | METODOLOGIAS | RECURSOS |
|---------------------|--|---|--|---|
| Grupo 2 2016 | Músicas e brincadeiras que favoreçam sua comunicação oral. | Ampliar o vocabulário através de músicas; proporcionar atividades que envolvam a comunicação da linguagem oral, gestual, visual e corporal. | Recontar oralmente de histórias, brincadeiras e dramatização, atividades de registro livre, trabalho com músicas. | Livros, papéis, massinha de modelar, canetinhas, giz de cera, entre outros. |
| Grupo 3 2017 | Atividades lúdicas, histórias, músicas e brincadeiras. | Brincar expressando emoções e criatividade; usar diferentes tipos de linguagens; estimular a participação nos momentos de rodinha de conversa; desenvolver coordenação motora fina. | Proporcionar à criança vivências e experiências positivas para que ela se desenvolva emocional, cognitiva e socialmente. | Visuais, táteis e sonoros, como livros infantis, tintas, pincéis, lápis coloridos e brinquedos pedagógicos. |

| | | | | |
|-----------------|---|--|--|---|
| Grupo 4 2018 | Múltiplas linguagens, dando maior ênfase à linguagem verbal e focando as questões multissensoriais. | Organizar, de forma sistemática, ações e atividades que ampliem e promovam o desenvolvimento das ações cognitivas, multissensoriais e de autonomia. | Trabalhar com a estimulação multissensorial dentro da proposta pedagógica da turma, a fim de incluí-la no REAL processo educativo com a turma. Utilizar músicas, contação de histórias, gravuras, texturas, classificar, seriar, parear, rasgar, cortar, colar, amassar, pintar jogos pedagógicos. | Rádio, televisão, vídeos, CDs, revistas, massa de modelar, jogos, texturas diversificadas, giz de cera, canetinhas, cola colorida, tesoura, lápis e papéis. |
| Grupo 5 2019 | Proporcionar à aluna momentos de interação e aprendizagem; trabalhar as múltiplas linguagens contribuindo no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais; trabalhar a concentração e desenvolver a oralidade. | Organizar a rotina diária do aluno dentro e fora da sala de aula; ampliar e desenvolver linguagem oral e escrita; promover socialização com os colegas de sala, assim como os profissionais que atuam em sala; trabalhar a autonomia da criança. | Trabalhar com metodologia baseada na intervenção colaborativa com o professor regente por meio das atividades propostas para a turma: momentos de rodinha, combinados, organização da rotina, recorte, colagem, pintura e músicas. | Jogos, brinquedos da sala, giz de cera, massinha, revistas, jornais, livros. |
| Grupo 6 2020 | Não tivemos acesso devido ao contexto de pandemia. | ----- | ----- | ----- |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos disponibilizados pelo CMEI (2020).

Com base nos dados coletados, identifiquei um aspecto que me chamou atenção: em todos os planos de trabalho, a proposta pedagógica a ser desenvolvida com a criança no trabalho colaborativo baseia-se na área de linguagens. Essa orientação já vem da Secretaria de Educação, e os professores devem desenvolver atividades que possibilitem o desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagem. Sobre isso, Elias (1994a) destaca a importância do desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento individual e social do sujeito. Ressalta também que, sem a linguagem, é impossível a transmissão de conhecimentos e consequente desenvolvimento da sociedade.

Outra questão relevante foi o fato de os aspectos relacionados à linguagem já serem predefinidos pela Secretaria Municipal de Educação, ou seja, no formulário elaborado pela equipe, consta a informação de que o trabalho desenvolvido, as metodologias e recursos utilizados devem partir do trabalho com os diferentes tipos de linguagem. Esse fato colaborou

em minhas análises, quando falo acerca da importância da linguagem para a construção do conhecimento e consequente transmissão deste entre as pessoas e gerações:

A linguagem, que é o meio pelo qual o ser humano pode comunicar-se de fato, agir como membros do seu grupo, é indispensável ao pleno desenvolvimento de um ser humano com a capacidade de usar o conhecimento e o raciocínio como meio de orientação sob a forma de signos linguísticos (ELIAS, 1994a, p. 71).

Ainda no que se refere à linguagem, observei que, em todos os planos de trabalho, a música é mencionada como uma das formas de linguagem utilizadas frequentemente pelas professoras. Nesse sentido, compreendo que a música é uma forma de linguagem inserida nas práticas pedagógicas com o objetivo de ampliar e promover o repertório linguístico de Lila, de modo que ela desenvolva novas formas de comunicação. Em Elias, essa possibilidade de comunicação por meio de línguas específicas aos grupos é um exemplo das estruturas humanas singulares que emergiram no interior de um processo evolutivo contínuo (ELIAS, 1994a). Desse modo, ressalta que o uso de sons como meio de comunicação é uma propriedade humana bem distinta.

Além disso, o carácter e a função dos sons humanos, que nós designamos como linguagem, enquanto representação simbólica dos fatos e funções de um mundo realmente existente, é apenas um dos diversos aspectos distintamente únicos da comunicação humana (ELIAS, 1994a, p. 35).

Elias ainda afirma que essa “propriedade humana” só existe por causa dos atributos biológicos que o homem possui, ou seja,

[...] o carácter e a função dos sons humanos, que nós designamos como linguagem, enquanto representação simbólica dos fatos e das funções de um mundo realmente existente, é apenas um dos diversos aspectos distintamente únicos da comunicação humana (ELIAS, 1994a, p. 35).

A respeito disso, ainda no plano de trabalho de 2016, identifiquei o registro da professora dinamizadora de educação física que relata que Lila gosta muito de músicas e gosta de dançar em frente ao espelho. Destaco esse registro, pois assim fica visível que a música era para Lila uma das formas de comunicação e nesse ponto as práticas desenvolvidas com ela estavam sendo pensadas e elaboradas para contemplar suas especificidades. Desse modo, foi possível identificar que a prática desenvolvida está de acordo com o que orienta a Nota Técnica n.º 24/2013, quando afirma que a formação dos profissionais da educação deve possibilitar a

construção de práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.

Nessa direção, destaca que a formação inicial e continuada deve subsidiar os profissionais, visando à mediação pedagógica nos processos de aquisição das competências, à intervenção pedagógica para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais e à identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante (BRASIL, 2013).

No entanto, é necessário destacar que, em alguns dos planos de trabalho analisados, identifiquei alguns equívocos por parte dos professores que os elaboraram. Um deles consiste no fato de que, no campo destinado ao registro sobre qual tipo de linguagem seria trabalhado, o profissional registra as expressões “músicas”, “histórias” “brincadeiras”, o que, na verdade, são os recursos a serem utilizados durante o processo de aprendizagem de cada criança. Identifiquei outra questão, quando analisei os objetivos mencionados nos planos. Por exemplo, ao registrar que um destes é “[...] organizar de forma sistemática atividades e ações que possam ampliar e promover o desenvolvimento das ações cognitivas, multissensoriais e de autonomia [...]”, compreendo que esse não é um objetivo da criança, e sim do adulto que orienta o trabalho pedagógico desenvolvido com ela. Esse fato preocupa-me, pois, diante da complexidade que envolve o atendimento à criança com TEA, essas questões metodológicas precisam estar bem claras, para que as condutas docentes promovam a construção de conhecimentos congruentes com a realidade (ELIAS, 1994b).

Ainda na análise dos planos de trabalho, um dos registros feitos pela professora regente afirma:

A criança com necessidade especial, com frequência máxima, necessita de ter um adulto **o tempo todo por conta**. Contudo, todo o trabalho da turma fica comprometido. Quase todos os dias, ela chega à escola com muita irritação, se recusando a aceitar demonstrações de afeto das pessoas adultas e das crianças. Não aceita ser contrariada, se mostrando ainda mais irritada, com muito choro e birra. Participa pouco das atividades direcionadas, demonstrando muita dificuldade para compreender os comandos. Entretanto, quando conduzida, acaba por participar de atividades mais livres e sem muitas regras. Não fala e demonstra muita dificuldade para compreender o que é solicitado durante a rotina com a turma, necessitando de suporte e estímulo **o tempo todo** (PROFESSORA REGENTE, 2019, grifo nosso).

O relato acima chamou minha atenção quando a professora afirma a necessidade de que Lila tenha um adulto para acompanhá-la durante o “tempo todo”, quando menciona que “[...] o trabalho da turma fica comprometido [...]” e relata que “[...] ela participa pouco das atividades direcionadas” (PROFESSORA REGENTE, 2019). Ao refletir e analisar essas afirmações, compreendo aspectos sobre a concepção de deficiência que a professora tem e como isso influencia em seu fazer docente e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas. Primeiramente o fato de afirmar que Lila precisa de um adulto para acompanhá-la durante todo o tempo de aula fala acerca de uma relação de interdependência permeada pelo controle e poder⁶⁶. Nesse contexto, o que me preocupou foi o protagonismo da criança, a forma por que ela poderá agir no mundo, de modo a desenvolver sua autonomia e independência, ou seja, como essas habilidades poderão ser desenvolvidas se ela sempre estiver sendo acompanhada, vigiada. Não acredito que uma criança com TEA será eternamente dependente de outras pessoas em tudo que ela fizer. Acredito que as relações de interdependência são necessárias para uma vida em sociedade e o desenvolvimento emocional e social de todos os indivíduos, mas ressalto que a interdependência não se materializa em ações pautadas no controle e submissão.

Entendo também que, inevitavelmente, desde muito tempo, as sociedades exercem um certo tipo de “pressão” ou “exigência” sobre as crianças que apresentam determinados tipos de comportamento considerados inapropriados, ou seja, comportamentos que não condizem com as formas de conduta esperadas. Essa situação agrava-se ainda mais quando me refiro às crianças com TEA, considerando toda complexidade que envolve o histórico relativo às formas de compreensão e tratamento dado às pessoas com deficiência.

De acordo com Baptista (2002), as diferentes categorias de identificação desses sujeitos são uma construção recente, pois, até o fim do século XIX, o termo “idiota” referia-se a sujeitos que posteriormente passaram a ser identificados como deficientes mentais, psicóticos, autistas. Diante disso, existia a crença na imutabilidade do perfil apresentado e acreditava-se na incapacidade de educabilidade do sujeito.

Sendo assim, é exatamente nesse contexto que me reporto à fala da professora, quando ela disse que Lila precisa ser monitorada durante todo o tempo em que esteja na escola. Elias (1994b) contribui para essas análises, quando salienta:

⁶⁶ [Importa ressaltar que não concordo com essa prática, pois acredito que professora de apoio ou estagiários devem atuar com todas as crianças da sala de aula, para colaborar em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.](#)

Atualmente, o círculo de preceitos e normas é traçado com tanta nitidez em volta das pessoas, à censura e pressão da vida social que lhe modela os hábitos são tão fortes, que os jovens têm apenas uma alternativa: submeter-se pelo padrão de comportamento exigido pela sociedade, ou ser excluído da vida num ‘ambiente decente’. **A criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como ‘doente’, ‘anormal’** ‘criminosa’, ou simplesmente ‘insuportável’. Do ponto de vista de uma determinada casta ou classe e, em consequência excluída da mesma. Na verdade, do ponto de vista psicológico, os termos ‘doente’, ‘anormal’, ‘criminoso’ não têm, dentro de certos limites, outro significado. O modo como são compreendidos varia de acordo com os modelos historicamente mutáveis da formação dos afetos (ELIAS, 1994b, p. 128, grifo nosso).

Diante dessa afirmação, compreendo que toda criança que “foge” a determinados padrões ou regras da sociedade é considerada diferente, tanto que, além desse fato, a professora relatou que a presença de Lila em sala comprometia o seu trabalho com as outras crianças e ela participava pouco das atividades propostas. Ressalto que essa afirmação me causou muita indignação, pois mostra que, até aquele momento, nenhuma prática inclusiva foi viabilizada para que Lila pudesse participar dos momentos com os seus colegas, permitindo, assim, situações promotoras de aprendizagens. Além disso, a professora deixou claro que a presença de Lila “compromete” seu trabalho com as outras crianças.

Desse modo, ficou muito evidente que a concepção de deficiência da professora estava diretamente relacionada a aspectos limitadores, ou seja, o fato de a criança apresentar deficiência representava um obstáculo à sua prática, no que diz respeito tanto ao trabalho que ela desenvolvia com os outros alunos quanto ao seu trabalho com Lila. Nesse ponto, indago: Como a professora compreende que deve desenvolver seu trabalho com ela, ou seja, qual sua compreensão acerca do seu papel como professora? De que forma ela pretendia estar com Lila para ensinar, mediar seus processos de aprendizagem, da mesma forma que faz com as outras crianças? Se ela afirma que Lila precisa de uma pessoa o tempo todo com ela, possivelmente essa pessoa não é ela, então de que maneira ela está implicada nesse processo de aprendizagem de Lila?

Muitas perguntas surgiram quando paro para refletir sobre essas questões, e grande parte dessas inquietações ainda não tem respostas. Sem esquecer que, quando ela afirma que Lila apresenta dificuldades para participar das atividades propostas, novamente existe aqui uma questão de grande importância, pois, se a criança está apresentando dificuldades, possivelmente essas atividades não estão sendo pensadas com base nas especificidades presentes no processo de

aprendizagem de Lila. Assim, ficou claro que os processos de exclusão se materializam por meio dessas práticas docentes, que, muitas vezes, estão implícitas, sendo identificadas somente em um contexto de análise criteriosa, como no contexto de nossa pesquisa. Diante desse cenário, compreendo que ainda há um longo caminho a percorrer, quando me refiro às concepções de deficiência e de práticas pedagógicas.

Mesmo que os envolvidos no processo de escolarização da criança compreendam que a inclusão precisa ser feita e esta envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o percurso de materialização dessas práticas e de construção de concepções é influenciado pelas subjetividades dos envolvidos, por isso não é possível falar de um processo planejado à medida que se consideram os aspectos subjetivos como variação das experiências sociais de cada indivíduo.

Ainda no percurso de análise dos planos de trabalho, identifiquei que, em 2017, quando Lila estava no grupo 3, a professora especializada descreveu como metodologia “proporcionar à criança vivências e experiências positivas para que a mesma se desenvolva emocionalmente, socialmente e cognitivamente”. Aqui foi possível observar que a professora não compreendeu, de fato, qual seria o método, a estrutura que ela deveria adotar para possibilitar o desenvolvimento da criança. Nesse momento, pude depreender que, embora a professora conceba a importância das vivências para o desenvolvimento de Lila, simultaneamente ela não sabia qual caminho poderia percorrer, ou seja, quais estratégias ela poderia utilizar para alcançar seu objetivo. Assim, o fato de a professora não ter clareza sobre os percursos metodológicos a serem utilizados preocupou-me à medida que compreendia que a intencionalidade educativa configura uma prática como “pedagógica” (FRANCO, 2015). Preocupou-me também, pois, sendo o plano de trabalho um documento sistematizado e elaborado por vários profissionais, a permanência dessa afirmação diz que os demais concordaram com a forma com a qual foi descrita a metodologia. Nesse sentido, não é possível saber se realmente todos concordaram ou que esse aspecto simplesmente “passou” despercebido pelos demais implicados no processo de elaboração do plano. No entanto, esse fato mostra a inobservância de alguns aspectos conceituais e legais, quando se refere à concepção de deficiência e prática pedagógica.

Essa questão afirma-se quando consultei alguns documentos, como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), que instituem que uma das atribuições do professor especializado é identificar, elaborar, produzir e

organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (art. 13, § 1.º). Assim, compreendo que os percursos metodológicos a serem adotados precisam ser identificados e elaborados pelos professores e devem abranger esses recursos e serviços, no intuito de contribuir para o processo de aprendizagem da criança com TEA.

Por fim, um aspecto relevante nos documentos analisados diz respeito ao atendimento educacional especializado. Em grande parte dos documentos que pesquisei, esse tipo de atendimento configura-se como parte integrante do processo educacional e tem como função complementar e suplementar a formação do aluno por meio de diferentes recursos, de acordo com a demanda do estudante. Essa circunstância chamou-me especial atenção, pois o fato de o atendimento educacional especializado ser mencionado em tantos documentos me fez compreender a relevância desse tipo de trabalho e me levou a entender que a concepção de deficiência e de prática pedagógica que permeia as políticas públicas considera a diferença como princípio norteador de um contexto inclusivo.

Essa proximidade conceitual chamou-me a atenção, pois mostra que a concepção de atendimento educacional especializado foi constituída e passada de geração para geração. Entretanto, não se pode esquecer que a situação educacional vivenciada pelas pessoas com deficiência, nos dias atuais, é resultante de todo um processo evolutivo do atendimento às normas da sociedade. Conforme já foi mencionado, as pessoas com deficiência eram vistas, em diversas civilizações, como anormais, sendo abandonadas à própria sorte com frequência.

Somente a partir do século XX, essas pessoas passaram a ser vistas sob uma perspectiva mais humana, mas, ainda assim, os serviços educacionais da época eram de cunho integrativo, ou seja, não havia preocupação em fazer com que a escola adaptasse metodologias e práticas em prol da criança com deficiência. Somente a partir da década de 1980, esse modelo educacional começou a ser questionado e surgiu o paradigma da inclusão escolar.

No entanto, não é minha intenção aqui relatar o percurso de construção das políticas educacionais relacionadas ao atendimento das crianças com deficiência, mas acredito ser pertinente mencionar a proximidade conceitual que perpassa os documentos analisados, no que tange ao atendimento educacional especializado. Sobre isso, Elias (1994b) afirma que o desenvolvimento de conceitos é um aspecto do desenvolvimento social, sendo construído

durante um longo processo social. Assim, assegura que cada ser humano trabalha com conceitos que foram extraídos de um vocabulário já existente e por isso foi aprendido. Dessa forma, os aspectos conceituais que tangenciam as políticas públicas, o atendimento educacional especializado e as concepções de práticas pedagógicas e de deficiência são resultantes de um processo social de longa duração.

Diante de tudo que expus até aqui, considero que as concepções de prática pedagógica e de deficiência são construídas durante um processo social numa relação constante de interdependência, desde a elaboração dos documentos supracitados até a materialização dessas práticas. Nesse percurso, a transmissão desses conhecimentos de geração a geração é responsável pela continuidade e transformações nos modos de pensar e agir em sociedade, tanto no sentido de modelação dos comportamentos quanto na construção de conceitos aceitos por uma determinada comunidade.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO ELEMENTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionado, tive, por objetivo geral da pesquisa, analisar de que forma a utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar a aprendizagem da criança com TEA que não apresenta linguagem verbal. Nesse sentido, neste capítulo, busquei descrever as práticas pedagógicas observadas na escola campo de nossa pesquisa e, pensando na perspectiva do estudo de caso, compreender e observar o cotidiano da criança, para identificar algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Assim, neste estudo, assumo as práticas pedagógicas como práticas sociais que se materializam por meio de ações reflexivas e planejadas e, nesse contexto, a utilização dos símbolos pode contribuir para o processo de aprendizagem de crianças autistas não-verbais. Nesse sentido, compreendo que essas práticas se constituem de forma processual, porque envolvem a participação de vários sujeitos antes, ao longo e depois do processo.

No intuito de entender como essas práticas podem se configurar como práticas pedagógicas, recorro aos estudos de Franco (2012, 2015, 2016) para colaborar teoricamente neste trabalho de tese. A autora contribuiu com as análises, ao explicar que as práticas pedagógicas só podem ser consideradas, de fato, “pedagógicas”, quando se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, desde que seja possível alcançar os objetivos previstos por meio de formas e meios variados, ou seja, por meio de recursos pedagógicos adequados às especificidades do contexto.

Ressalta ainda a importância de que essa prática seja materializada após um processo de reflexão em que os sujeitos envolvidos a signifiquem, para construir novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Assim, afirma:

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristan (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas. No entanto, destaca-se que o conceito de prática pedagógica

poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que atribui a prática (FRANCO, 2016, p. 536).

Nessa direção, entendo que, ao falar de práticas pedagógicas, várias pessoas estão implicadas no processo de constituição destas, visto que o próprio sentido da palavra “processo” implica historicidade, por isso evoca o sentido de um movimento contínuo no qual várias transformações podem ocorrer durante o tempo. Por sua vez, esses processos podem ser entendidos como desenvolvimento que ocorre com as relações humanas interdependentes que, muitas vezes, seguem caminhos não planejados. O processo do qual Elias fala constitui-se mediante as relações recíprocas entre os indivíduos, por meio das quais é possível e necessário realizar ações concretas no mundo social, ou seja, no entrelaçamento de ações individuais, surge uma figuração social.

À vista disso, compreendo que esse processo não ocorre de forma linear e, por meio das relações de interdependências estabelecidas, pode assumir diferentes configurações. Sobre isso, Elias (1994b) diz que os seres humanos estão envolvidos em um imenso processo de integração e, para a investigação sociológica, é importante compreender a direção desse processo em qualquer momento, uma vez que o processo de aprendizagem da humanidade é um processo lento que avança com o processo social (ELIAS, 1994b).

Por esse motivo, considero que as práticas pedagógicas são práticas que se exercem por meio da interação dos sujeitos e se organizam para possibilitar determinadas mudanças no contexto em que estão sendo propostas. De acordo com Franco (2016, p. 541), as práticas pedagógicas

[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais/solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advém de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda por imposição.

Diante desse contexto, vale afirmar que as práticas pedagógicas são essencialmente práticas sociais, visto que ocorrem por intermédio do outro e com ele. Nesse sentido, Elias (2001) afirma ser fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos.

Destarte, Franco (2016) ressalta que as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, o que significa dizer sobre as relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. No entanto, faz-se necessário explicar o significado da palavra “totalidade”, já que essa expressão permite múltiplas interpretações, desde algo amplo até um sentido reducionista. Aqui compreendo que a totalidade de uma prática pedagógica envolve os aspectos que se referem às expectativas dos profissionais, à expectativa da comunidade, aos processos de formação docente, à proposta pedagógica defendida, aos aspectos sociais da instituição e aos impactos sociais que ela possibilita, entre outros. Sendo assim, defendo, neste trabalho, uma prática pedagógica “ampla” que contemple ações e processos coletivos. Nessa direção, Elias (2001) contribui para este estudo, ao relatar que não aceita concepções sociais totalizadoras e individualistas dos processos sociais, pois as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de diversos tipos.

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independente delas (ELIAS, 2001, p. 184).

Assim, ao adentrar o campo de nossa pesquisa, voltei o olhar para o cotidiano escolar, observando as ações das professoras, estagiárias, pedagogas e demais componentes da equipe pedagógica. Para a produção dos dados, tive como lócus do estudo um CMEI, onde permaneci por quatro meses e busquei investigar aspectos dessas práticas e direcionando nosso olhar para a identificação de práticas que colaborem para o desenvolvimento da criança. Assim, nossas idas à escola ocorriam semanalmente, quando participei de vários momentos da rotina da criança, como os momentos em sala regular, na sala de recursos multifuncionais, no refeitório, nas aulas de artes e educação física, nos momentos de vídeo e pátio, entre outros espaços.

A turma do grupo 5 era composta por 22 crianças, com idades entre 4 e 5 anos. Nessa turma, havia duas crianças com diagnóstico de TEA, sendo uma menina e um menino, ambos com 5 anos. É interessante destacar que, por meio de minhas observações, pude identificar que as falas das professoras classificavam o grau de severidade do transtorno, dizendo que “ele” é mais tranquilo, então seu grau é leve, mas “ela” dá muito trabalho, porque o grau de autismo é “alto”.

Observei que realmente ele ficava a maior parte do tempo sentado em sua cadeira e ela andava por toda a sala, mexia em todas as coisas e tentava sair da sala a todo custo.

Além da professora regente, a turma contava com o auxílio de uma professora de apoio⁶⁷, que ficava por conta de Lila. Segundo a professora regente, essa professora foi até sua sala para cuidar exclusivamente de Lila, pois, segundo ela, Lila era uma criança muito difícil de lidar e ela não sabia como fazer.

A rotina da turma envolvia o momento de acolhida: quando as crianças chegavam, acomodavam suas mochilas em local próprio e depois eram orientadas a sentar em sua cadeira. Na mesa, havia brinquedos de encaixe dispostos, para que as crianças os manipulassem e brincassem livremente. Enquanto isso, esperavam o momento do lanche. Nesse momento, as crianças eram direcionadas para o refeitório e, ao voltarem, a professora realizava as atividades que havia planejado para aquele dia. O planejamento diário seguia uma rotina organizada pela pedagoga da escola, pois cada turma tinha um horário determinado para as tarefas. Lila acompanhava todo o processo cotidiano, sempre com a professora de apoio por perto. No quadro 8, pode-se observar a organização da rotina do grupo 5.

Quadro 8 – Horários de aula do grupo 5

| HORÁRIO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 13h às 13h50 | Acolhida em sala de aula e lanche | Acolhida em sala de aula e lanche | Educação física | Acolhida em sala de aula e lanche | Acolhida em sala de aula e lanche |
| 13h50 às 14h40 | Educação física | Informática | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula | Artes |
| 14h40 às 15h30 | Artes | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula | Artes | Atividades em sala de aula |
| 15h50 às 16h40 | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula | Atividades em sala de aula |
| 16h40 às 17h30 | Atividades em sala de aula Saída | Atividades em sala de aula Saída | Atividades em sala de aula Saída | Atividades em sala de aula Saída | Atividades em sala de aula Saída |

Fonte: Equipe Pedagógica do CMEI (2020).

Antes, porém, todos os dias, a professora tinha a prática de reuni-los em uma “rodinha de conversa”⁶⁸, realizada sobre um tapete que ficava em um cantinho da sala. A professora sentava

⁶⁷ Neste ponto do trabalho, é importante ressaltar que, embora a intenção da escola fosse a de colaborar no processo de aprendizagem de Lila, acredito que a professora de apoio podia e devia assistir os demais alunos também, pois assim, como professora de apoio de “todas” as crianças da sala, e não somente de Lila, isto se configuraria um aspecto de exclusão.

⁶⁸ A prática da “rodinha de conversa” era muito utilizada na escola, configurando-se como um momento em que as crianças tinham um espaço para falar sobre o que desejassem e para falar também sobre assuntos direcionados,

em uma cadeira e dali conversava com as crianças sobre as atividades e rotinas que seriam realizadas naquele dia. Observei que as crianças escutavam atentamente o que a professora dizia e esta demonstrava ter uma boa relação com seus alunos, instruindo-os com a conversa e de forma calma e objetiva. Nesses momentos, a professora de apoio de Lila fazia tentativas de incluí-la no momento de conversa, mas não conseguia, pois ela queria sair da sala a todo momento.

As crianças receberam bem minha presença na sala de aula. Algumas vinham até a mim, perguntando meu nome e até o local onde eu morava. Expliquei-lhes que eu estava estudando um pouquinho na sala delas, para aprender mais sobre elas. Nesses momentos, eu tentava estabelecer momentos de contato com Lila, mas sem sucesso. Ao ver minhas tentativas, a professora dizia: “[...] é assim mesmo, é difícil”. Mas, mesmo assim, eu não desistia e esperava o tempo em que esse contato aconteceria.

Observei que Lila não mantinha nenhum contato visual com as professoras e, ao ser chamada, olhava rapidamente, demonstrando estar ouvindo, mas sem compreender o que estava sendo proposto. Nesses momentos, o que me chamou a atenção foi o fato de que, mesmo diante da não compreensão de Lila, nenhum tipo de movimento era feito para que ela pudesse entender o que estava acontecendo e, assim, atribuir significados às experiências que estava vivendo, promovendo aprendizagens. Sobre a construção de sentidos e significados, compreendo que eles são construídos mediante a relação que a criança estabelece com o outro, ou seja, com seu meio social. O ser humano nasce com a capacidade biológica para aprender, mas, para isso, é necessário um processo de aprendizagem social, ou seja, é necessária a ligação entre natureza e cultura, para que ocorra a aprendizagem. Assim, assumindo a concepção eliasiana, concordo que “[...] a constituição dos seres humanos exige que os seus produtos culturais sejam específicos de sua própria sociedade. A sua maturação biológica tem de ser complementada pela aprendizagem social” (ELIAS, 1994a).

Diante disso, entendo que as professoras não percebiam que essas situações eram de grande valor para o desenvolvimento da criança. A oportunidade de explicar, falar e utilizar recursos compreensíveis possibilitaria o desenvolvimento da linguagem de Lila, uma vez que sua fala

por exemplo, quando após a leitura de uma história, a professora fazia perguntas relacionadas ao que estava sendo lido. Foi possível observar que essa prática também promovia o desenvolvimento da linguagem das crianças.

era comprometida. Nesse contexto, destaco a linguagem como função psicológica de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Não é possível pensar em construção de conhecimentos e em aprendizagens sem pensar na importância e no papel que o desenvolvimento da linguagem exerce sobre esses processos. Elias (1998) destaca que a linguagem é responsável pela inserção da criança em grupos humanos específicos, constituindo-se em elemento potencializador em seu processo de aprendizagem.

Uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Esse processo característico da natureza humana e não-aprendido, ajuda a preparar o caminho para uma estreita integração da pessoa a um grupo, pode servir como advertência de que, no caso humano, uma forte disposição natural e biológica enlaça a natureza com o grupo humano (ELIAS, 1998, p. 310).

Entendo também que o ato de conversar e explicar sobre determinado assunto constituiria uma prática pedagógica dentro dos diferentes espaços escolares e essas práticas se constituem como elementos potencializadores do processo de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, a organização de uma prática precisa ser planejada considerando as especificidades dos sujeitos daquele contexto. Nessa direção, o professor precisa levar em conta as situações em que a criança está inserida, de modo que compreenda as oportunidades de aprendizagem que aquele meio social permite. Nesse sentido, Elias (1994b, p. 88) ressalta que, na prática, quando “[...] pensamento e ação se ligam somos perfeitamente capazes de estabelecer elevado grau de correspondência entre nossas ideias e expectativas”. Sendo assim, entendo que, antes que uma criança realize determinada ação, esta foi primeiro elaborada em seu pensamento. À vista disso, entendo que a intervenção da professora nos momentos e situações não compreendidos por Lila constitui elemento de suma importância para o desenvolvimento dela, pois permite a construção do pensamento e consequente ação.

Ao observar as ações realizadas pelos profissionais da escola, é possível notar que a organização das atividades ocorre com um projeto institucional⁶⁹. A equipe pedagógica elege um tema e os professores escolhem uma temática mais apropriada à faixa etária de sua turma. Diante das especificidades apontadas por Lila, a professora de apoio elaborava estratégias com a professora especializada, para colaborar em seu processo de inclusão e aprendizagem. Durante esse processo, acompanhei as ações desenvolvidas com a criança e as anotei em meu diário de

⁶⁹ Na rede municipal de Vitória-ES, as escolas têm autonomia para elaborar um projeto institucional interno em que cada professora desenvolve a temática de acordo com a faixa etária de sua turma.

campo. Para a organização dos dados produzidos, descrevo cenas⁷⁰ em que busquei identificar práticas pedagógicas que pudessem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento de Lila.

6.1 CENA 1: LILA NO MOMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em 26 de novembro de 2019, ao chegar à escola, a professora especializada convidou-me para acompanhar o atendimento de Lila na sala de recursos multifuncionais. Aceitei o convite e entrei na sala onde a professora aguardava Lila. A rotina da escola era, primeiro, receber todas as crianças em sala de aula regular e, depois, no caso das crianças que tinham atendimento educacional especializado, estas seriam encaminhadas para a sala, de acordo com o horário estabelecido. Observei que as professoras organizavam seus horários de atendimento conforme a quantidade de crianças atendidas e de acordo com a disponibilização de horários.

As duas professoras especialistas tinham uma carga horária de 25 horas semanais e dividiam-se entre os atendimentos e seus horários de planejamento. A presença de duas professoras nesse espaço justifica-se porque a escola campo de minha pesquisa era a instituição municipal onde havia maior número de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil⁷¹. Nesse contexto, Lila seria atendida no horário das 13h50 às 14h40, ou seja, os atendimentos eram feitos durante 50 minutos. A professora especialista, antes de sua chegada, relatou-me:

Então, essa que vai vir agora é a menina que lhe disse que é autista. Ela ainda faz xixi nas roupas, usa fralda, mas arranca, tira as roupas e às vezes fica pelada andando pela escola. Ela tem um comportamento muito difícil e por isso já passou por seis assistentes, pois nenhuma conseguiu ficar com ela. Ela agredia as professoras e por isso as assistentes não queriam ficar com ela. (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Assim, ela e eu conversamos um pouquinho sobre essa situação e logo depois Lila chegava à sala acompanhada da professora de apoio. A professora estava com ela, havia apenas duas semanas, mas, de acordo com a professora especialista, “[...] essa, sim, foi a única que conseguiu ficar com ela”. Curiosa, perguntei por que ela achava isso, e ela me respondeu que as outras não ficaram por mais de quatro dias. Confesso que esse fato me chamou muito a

⁷⁰ Justifico a escolha das cenas a seguir, pois, após a triangulação dos dados e informações com os objetivos desta tese, acredito que eles nos revelam, de forma mais clara, os momentos em que, de fato, ocorreram aprendizagens junto a Lila.

⁷¹ No ano em que foi realizada a pesquisa, o CMEI contava com 27 crianças público-alvo da educação especial.

atenção, por isso redobrei o cuidado com minhas observações, com o objetivo de compreender como essa professora de apoio havia feito para que Lila aceitasse sua companhia e suas intervenções, quando necessário. No entanto, naquele momento, ela estava sob a responsabilidade da professora especialista, e, assim, atentei para as práticas utilizadas por essa professora.

Ao chegar à sala, a professora direcionou Lila para a mesa que ficava no canto, à qual havia duas cadeiras, uma para a criança e a outra para a professora, ambas do mesmo tamanho. Sentaram-se juntas e a professora apresentou um ábaco para ela. Explicou o que era e para que estavam fazendo isso, dizendo: “Lila, essas pecinhas são para encaixar aqui, junto com essas cores, para você aprender a contar até 10” (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019). Nessa ocasião, observei o cuidado da professora em explicar à criança o que estavam fazendo. Lila fez a atividade conforme a orientação da professora, explorando as pecinhas de encaixe e pondo-as no local indicado. Logo depois, levantou-se e começou a andar pela sala. Nesse momento, a professora a deixou levantar e andar livremente, pois disse entender as “limitações” dela.

Ela não consegue ficar muito tempo sentada, por isso eu acho que não devo forçar. O que eu consigo fazer com ela já ajuda na coordenação motora e na identificação das cores. Às vezes ela conta também, mas não dá para entender muito bem pois a linguagem dela ainda está muito comprometida (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Foto 1 – Lila na sala de atendimento educacional especializado, realizando atividade com o ábaco



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Dessa cena identifiquei dois aspectos relacionados às práticas pedagógicas, a saber: a quantidade e a organização dos horários das professoras especialistas e a atividade com o ábaco,

proposta pela professora especialista. O fato da necessidade de duas professoras especialistas na escola e de organização de um horário de atendimento retrata a intenção de estruturação dos atendimentos feitos com as crianças público-alvo da educação especial. A fala da pedagoga confirma nossas impressões:

[...] é porque aqui, essa escola, é a escola onde tem mais crianças com necessidades educacionais especiais. Temos 12 crianças que estudam no turno matutino e 14 no turno vespertino. Senão tivessem mandado outra professora não ia dar para atender todas as crianças. E eu não acho certo umas terem atendimento e outras não. Por isso solicitamos uma professora para a secretaria de educação (PEDAGOGA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A pedagoga, por meio de sua fala, demonstrou sua preocupação em garantir o atendimento educacional especializado, por isso solicitou outra professora à Secretaria de Educação e organizou os horários de atendimento a cada criança com a professora especialista. Ao conversar sobre a elaboração dos horários, a pedagoga relatou que sempre é difícil elaborar, pois, na educação infantil, existem algumas especificidades que influenciam nessa tarefa, como o horário do lanche e do jantar. Elas procuravam elaborar o horário de atendimento para que a criança participasse desse momento com os colegas de sala, priorizando, assim, momentos de inclusão.

Em uma escola grande, sempre é difícil construir um horário [...] mas sempre fazemos, de uma forma ou de outra... fazemos de tudo para que o horário do pátio, por exemplo, não coincida com o horário de atendimento na sala de recurso para que ela possa participar de todos os momentos. Mas nem sempre conseguimos, um dia ou outro acaba coincidindo (PEDAGOGA, DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

A professora especialista também manifestou sua opinião, ao dizer que o atendimento educacional especializado é importante para a rotina da criança e, por isso, era interessante a proposta de organização do horário com a pedagoga. Diante dessa situação, entendo que o papel do professor é muito importante, tendo em vista as possibilidades que ele pode proporcionar à criança por meio de seu trabalho. Nesse sentido, compreendo o professor como um ser histórico e social, pois ele não vive isolado do processo e sua forma de agir e pensar são direcionadas, mesmo que de forma inconsciente, por suas percepções e subjetividade. É importante destacar também que as ações conjuntas entre professoras e pedagogas se constituem em práticas pedagógicas, considerando que os momentos de planejamento e elaboração de horários, entre outros, são como práticas organizativas do cotidiano escolar. Essa organização permite

concretizar as ações pensadas em prol da criança, por isso torna-se eminentemente uma prática social.

Sobre a utilização do ábaco, observei que a intenção da professora especialista era ensinar Lila a contar oralmente e assim desenvolver sua linguagem, que ainda era muito comprometida. O ábaco é um instrumento que auxilia na realização de cálculos matemáticos do qual, naquela situação, a professora estava fazendo uso, para que a criança pudesse desenvolver a capacidade de contar oralmente, simbolizar e representar quantidades de forma concreta. Aqui cabe ressaltar que diversos materiais podem ser utilizados para diferentes atividades. É sabido que o ábaco geralmente é utilizado no trabalho com crianças do ensino fundamental, para auxiliá-los no processo de construção das operações matemáticas. No caso aqui exposto, a necessidade de Lila era aprender a contar oralmente e quantificar, e assim a professora fez uso desse instrumento para promover sua aprendizagem sobre números e quantidades.

Nesse ponto, ressalto a importância do uso de materiais relacionados aos símbolos, pois eles permitem a construção de conhecimentos por meio de elementos presentes no meio social e isso potencializa o processo de aprendizagem da criança à medida que utiliza esse instrumento como meio para o desenvolvimento de sua linguagem. Sendo assim, compreendo que a utilização de símbolos faz parte do desenvolvimento social e permite a transmissão de conhecimentos.

Sobre isso, Elias (1994b) chama a atenção para a diferença existente entre evolução e desenvolvimento social, enfatizando que a evolução torna o desenvolvimento social possível porque ambos os processos são responsáveis pela transmissão dos meios de sobrevivência de uma geração, bem como das transformações desses meios. A diferença reside no fato de que, no caso da evolução, o instrumento principal de transmissão se relaciona à estrutura biológica, ou seja, aos aspectos orgânicos e, no desenvolvimento social, o instrumento principal de transmissão e de mudanças são os símbolos. Nesse sentido, Elias (1994b) destaca a linguagem como um dos exemplos entre o entrelaçamento da evolução biológica e o do desenvolvimento social, sendo uma habilidade básica para a adaptação e desenvolvimento humano. Assim:

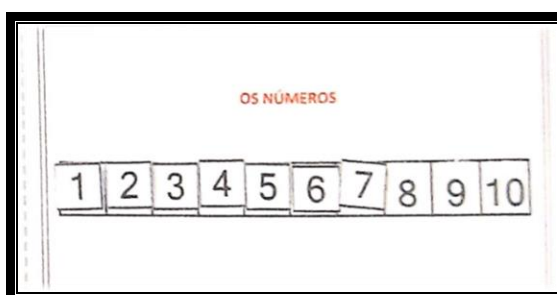
A questão de saber se o processo evolutivo da espécie humana e, mais particularmente, da sua propensão para a linguagem continua ou cessou é algo que não é necessário discutir aqui. **O que merece atenção é a distinção entre o processo biológico da evolução e o desenvolvimento de qualquer língua**

particular. Este último não é um processo biológico. Não é uma mudança específica da espécie, mas sim, específica do grupo, que pode ocorrer permanecendo inalteráveis todas as características biológicas dos seres humanos em questão. As línguas atuais não são suficientemente ricas para fazer justiça à ramificação e ao caráter multifacetado dos processos sociais e naturais observáveis (ELIAS, 1994b, p. 27, grifo nosso).

Nesse sentido, compreendo que a atividade realizada pela professora constitui uma prática pedagógica em que ela fez uso de um símbolo para potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois, além de ter possibilitado o trabalho com a linguagem, propiciou à Lila conhecimentos relacionados a conceitos interdisciplinares, como cor, forma, quantidade, entre outros, colaborando, assim, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

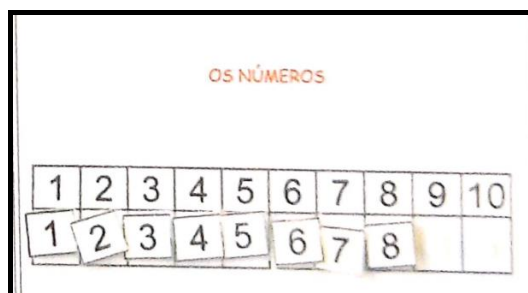
Outra atividade desenvolvida com a Lila no intuito de ensinar os números e a sequência numérica consistiu em duas folhas em que os números estavam impressos. Na primeira folha, os números eram para ser recortados e colados na sequência numérica. Com essa atividade, a professora especialista tinha por objetivo que Lila identificasse tanto os numerais quanto a composição da sequência numérica. Na segunda folha de atividades, Lila deveria fazer o pareamento dos numerais que já haviam sido colados na folha. Com essa atividade, a professora pretendia que ela se apropriasse da grafia do número, para que gradativamente pudesse escrevê-lo sem auxílio.

Foto 2 – Atividade para recorte



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Foto 3 – Atividade para o pareamento dos números



Fonte: Arquivo da autora (2019).

Com a ajuda da professora especialista, Lila realizou a atividade corretamente. Nesse momento, foi possível observar que ela demonstrou interesse e disposição para fazer a atividade, apesar de se mostrar dispersa em alguns momentos. Segundo a professora, eram feitas atividades semelhantes a essa no ano passado, mas com a consigna para ela escrever e grafar os números em uma folha do caderno. Por esse motivo, Lila não conseguia realizar as atividades e tendia a sair da sala com frequência. Com base nesse comportamento, a professora buscou mudar a forma de realização da atividade, e, assim, Lila demonstrou engajamento e realizou a atividade.

Diante do que expus aqui na primeira cena, foi possível identificar que a utilização dos símbolos permitiu a mediação e o envolvimento da criança nas atividades propostas. Elementos como o ábaco, números para recorte e colagem, quando inseridos na rotina da criança mediante uma intencionalidade educativa, permitem diferentes formas de aprendizagem.

6.2 CENA 2: LILA E SUAS INTERAÇÕES NA SALA DE RECURSOS

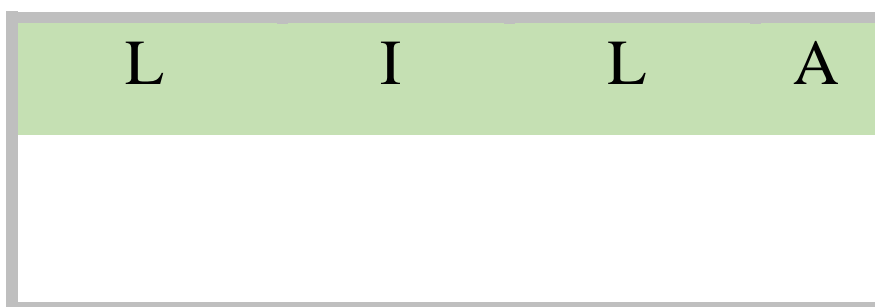
Em 26 de novembro, cheguei à escola e me dirigi à sala de aula de Lila. Encontrei-a com as crianças, perto da mesa da professora que relatou, naquele dia, estar Lila mais “agitada”, pois andava rapidamente por toda a sala. A professora que a acompanhava ainda não havia chegado, e, assim, a professora regente ainda não havia iniciado sua rotina com os demais alunos. Logo depois, a professora regente chegou e a chamou para ir para outra sala. Ela se recusou, então a professora especialista mostrou uma fantasia de Cinderela para que ela se interessasse e aceitasse ir para a sala de atendimento. Ao ver a fantasia, Lila ficou encantada e pegou na mão da professora, direcionando-se para a porta de saída da sala de aula. Ao chegar à sala, a professora deixou que ela vestisse a fantasia e depois a chamou para sentar no tapete e propôs uma atividade de escrita. Nesse momento, a professora ofereceu a ficha do seu nome, lápis de

cor e papel para que Lila escrevesse seu nome e realizasse a atividade da ficha que consistia no traçado e reconhecimento de letras do alfabeto.

Inicialmente ela se negou a fazer, mas, com a intervenção da professora, aceitou fazer a atividade, no entanto não a concluiu, como desejava a professora. Antes de prosseguir, faz-se importante ressaltar aqui que a ficha do nome da criança consiste em um recurso simbólico com significativa representatividade no seu processo de aprendizagem. Durante o processo de pesquisa, foi possível observar que todas as professoras faziam uso da ficha com o nome da criança escrito em letras maiúsculas e que algumas utilizavam fotos das crianças para que elas fizessem as associações entre imagem e escrita. Na turma de Lila, a ficha era utilizada sem a foto, pois a intenção era que a criança aprendesse a identificar seu nome e escrevê-lo sem auxílio da imagem. No entanto, para Lila, a professora confeccionou uma ficha com seu nome e foto para que gradativamente ela pudesse reconhecer seu nome e outra ficha com espaços abaixo de cada letra, para que ela pudesse copiar a letra correspondente.

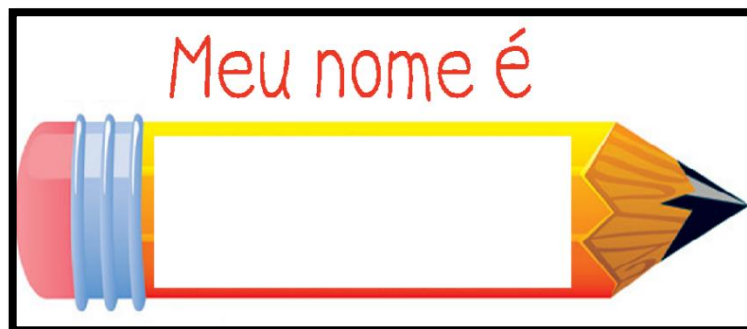
Ainda com o objetivo de trabalhar o nome próprio, a professora fez etiquetas e entregou para Lila, orientando-a a colar em seus objetos pessoais. Nesse momento, foi possível observar que, ao olhar para a etiqueta, ela reconheceu que se tratava do seu nome, pois apontou para a etiqueta e depois para si mesma, fato que retrata que ela aprendeu seu nome por meio da utilização de imagens. Identifiquei aqui mais um momento em que os recursos simbólicos foram utilizados para promover aprendizagem do seu nome a Lila. Além da imagem da foto, as letras que compõem o nome são símbolos que representam a fala. Para melhor compreensão do leitor, as ilustrações que se seguem referem-se às atividades que mencionei acima.

Figura 2 – Atividade para a escrita do nome próprio



Fonte: Arquivo da professora cedido à pesquisadora (2019).

Figura 3 – Etiquetas utilizadas pela professora para escrita do nome e colagem nos objetos pessoais de Lila



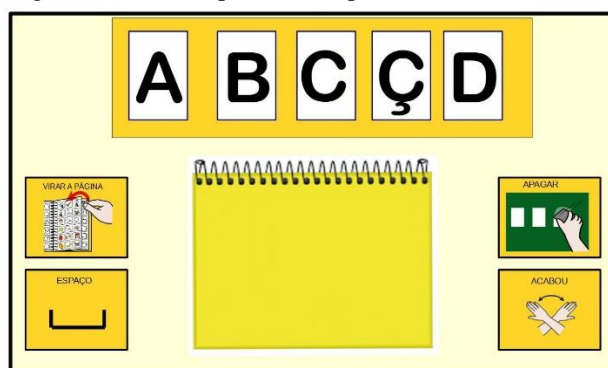
Fonte: Arquivo da professora cedido à pesquisadora (2019).

Sobre isso, Elias (1994a, p. 78) diz que o relacionamento entre fala e pensamento é necessário ao desenvolvimento humano. Referindo-se a sua Teoria Simbólica, o autor afirma que esta representa um grande desenvolvimento em comparação com as representações tradicionais como abstração e generalização. Desse modo, afirma:

Iniciei o tratamento do problema com uma referência à imbricação da língua falada e escrita através do uso de símbolos nas operações que qualificamos como pensamento, mas há muito trabalho por fazer até que possa ser completamente esclarecida a relação entre o manuseamento dos símbolos na sua plenitude, que nós designamos como fala e o manuseamento dos símbolos nas operações do pensamento (ELIAS, 1994b, p. 58).

Outra atividade para o ensino das letras, desenvolvimento de coordenação motora e apropriação dos traçados consistia em pranchas plastificadas oferecidas a Lila para que ela pudesse escrever com canetinha, apagar sempre que necessário e rabiscar novamente.

Figura 4 – Prancha plastificada para escrita das letras



Fonte: Arquivo da professora cedido à pesquisadora (2019).

Nesse momento, observei que a professora ficara um pouco frustrada, pois havia elaborado a atividade para que ela pudesse reconhecer e grafar as letras, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem da escrita. Diante dessa situação, vários questionamentos e preocupações chamaram-me a atenção no que diz respeito ao trabalho direcionado às letras. Sendo a educação infantil um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais e construção de conhecimentos de forma lúdica, a frustração da professora retratou uma concepção relativamente limitada de aprendizagem, visto que ela acreditava que, somente por meio daquela atividade que ela havia planejado, Lila poderia desenvolver determinadas habilidades. Não que eu me oponha ao trabalho com folhas ou pranchas, mas é preciso compreender que esse tipo de material não pode ser considerado como uma forma única de trabalho com a linguagem escrita.

Diante desse contexto, observei que o fato de as atividades de ficha serem consideradas como “muito importantes” é uma construção social que está muito presente nas práticas das professoras. Ao conversar com a professora regente, observei que a necessidade de dar atividades de ficha vem por parte tanto da escola quanto dos pais, que cobram esse tipo de atividade.

Então... elaboramos nosso planejamento e elaboramos as fichas de atividades também. Os pais acham que só estamos dando aula se o filho estiver fazendo várias atividades...que o filho só está aprendendo se ele tiver o caderno cheio de atividades (PROFESSORA REGENTE, 2019).

Diante disso, várias reflexões surgiram quando deparei com esse tipo de relato. Aqui vejo a influência social do meio interferir diretamente nas ações da professora dentro de sua sala de aula, pois, em suas práticas, ela considerava a necessidade de fazer registros por meio das fichas. Sendo assim, compreendo que, como Elias (1994b) afirma, cada “eu” está inserido em um “nós”, cuja relação existente entre ambos é responsável pela modelagem dos comportamentos.

E esse fato, o de cada ‘eu’ estar irrevogavelmente inserido num ‘nós’ finalmente deixa claro por que a entremeação [sic] dos atos, planos e propósitos de muitos ‘eus’ origina, constantemente, algo que não foi planejado, pretendido ou criado por nenhum indivíduo (ELIAS, 1994b, p. 57).

Nessa cena, observei também que as atividades propostas não levavam em conta o interesse da criança, porque grande parte delas eram direcionadas ao controle do traçado e à memorização

de letras. Nesse contexto, pude observar que, ainda hoje, existem práticas escolares cotidianas que se baseiam em uma certa “sujeição” do indivíduo ao que é proposto, que, para Elias (1993), se configura como uma forma de controle de condutas.

Assim, o processo de escolarização da criança ocorre sob uma perspectiva regulatória em que o adulto tem a tarefa de ensinar e formar padrões de comportamento social nas crianças por meio de ações coercitivas. Com base no exposto, compreendo que a escola, em diversas situações, se apresenta com um caráter modelador e normatizador, o que, segundo Elias (1993), faz parte do processo civilizador. Sobre isso, o autor traz o conceito de “segunda natureza”, que consiste na transformação dos padrões de conduta norteados pelo contexto social em que a criança está inserida, ou seja, pela relação existente entre sociogênese e psicogênese. Nesse contexto, compreendo que a escola é responsável pela constituição da “segunda natureza” e esta, por sua vez, é necessária à vida em sociedade. Desse modo, quero enfatizar aqui que o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e autocontrole é resultante de um processo de aprendizagem que ocorre de forma processual e relacional.

Precisamos lembrar que esse longo processo de desenvolvimento da humanidade acima de tudo, para enxergar as características humanas designadas por termos como ‘previsão’, ‘inteligência’, ‘civilização’ e ‘individualidade’ não como coisa estática e dada para sempre, mas como algo que evolui e evoluiu, como aspectos de um processo (ELIAS, 1994b, p. 97).

Alcudia *et al.* (2002) colaboram para tais análises quando afirmam que, em geral, a educação é um fator decisivo na determinação da individualidade, por isso, muitas vezes, desempenha funções de caráter contraditório, por pretender provocar a diferenciação individualizadora e simultaneamente a socialização homogeneizadora. Desse modo:

Por tornar efetiva essa função socializadora, foi utilizada a via disciplinar, a adesão por convencimento a normas e valores e a difusão de significados culturais. Certamente, a pulsão socializadora por vias coercitivas e a proposição de modelos unívocos de cultura predominaram na instituição escolar sobre o valor de preservar e cultivar a individualidade. Aí pode residir uma das origens do fato de que a diversidade continue sendo um problema e um desafio (ALCUDIA *et al.*, 2002, p. 18).

Diante do exposto, compreendo que a professora, ao propor a atividade de escrita para Lila, teve uma intencionalidade educativa, mas não refletiu sobre outros aspectos envolvidos na construção de uma prática pedagógica efetivamente social, como a necessidade da criança, o

interesse dela e as formas de apresentação da atividade, a qual poderia ser feita de modos diferentes, pois, assim, talvez Lila pudesse concluir a atividade proposta.

Outro ponto que quero destacar nessa cena é o fato de a professora ter usado a fantasia para chamar a atenção de Lila e conduzi-la para a sala de recursos. Nesse aspecto, observo que a professora levou em conta os interesses da criança, o que colabora para seu processo de aprendizagem. Analisando esse fato, compreendo que Lila não apenas se vestiu de Cinderela, mas também, a partir disso, ela pôde desenvolver habilidades de imaginação, criação e representação, essenciais ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. É interessante notar como algo simples e corriqueiro pode configurar-se em uma oportunidade de aprendizagem, e assim traduzir-se em prática pedagógica.

6.3 CENA 3: LILA E A APRENDIZAGEM DO NUMERAL 4

Em 11 de novembro de 2019, acompanhei a rotina de Lila em sua sala regular. A professora propôs uma atividade em que as crianças pudessem visualizar e registrar o numeral 4. Assim, deu a cada criança uma folha de papel A4 na qual elas deveriam pintar o numeral com tinta e depois colar bolinhas de papel crepom e palitos no contorno do número. Depois que entregou uma folha a cada criança, a professora escreveu o número 4 no quadro e representou-o desenhando quatro bolas. Fez a contagem oral e apresentou a tinta de cor azul, com a qual fariam a pintura. Durante esse processo, Lila caminhou por toda a sala, sempre acompanhada pela professora de apoio. Ao terminar a explicação, tanto a professora regente quanto a professora de apoio fizeram tentativas para que Lila participasse e concluísse a atividade. Conseguiram que ela sentasse e fizesse a pintura e a colagem, assim como as demais crianças.

Nessa cena, observei momentos que se podem identificar como práticas pedagógicas potencializadoras do processo de aprendizagem. Inicialmente a natureza da atividade e sua forma de apresentação por meio de cores e objetos lúdicos e concretos possibilitaram a interação de Lila com seus colegas, pois ela participou da atividade e a concluiu. Por esse motivo, é possível observar a concretização de uma prática pedagógica inclusiva. Desse modo, entendo que, para a prática ser considerada “inclusiva”, ela precisa possibilitar à criança oportunidades significativas de aprendizagem, considerando suas especificidades e faixa etária. Precisa oferecer à criança possibilidades de superação de suas necessidades, de modo que gradativamente conquiste sua autonomia.

Identifiquei também que o ato de entregar a atividade e explicá-la logo depois constitui também uma prática pedagógica, uma vez que o diálogo e a palavra contribuíram para o desenvolvimento da linguagem da criança e a compreensão de regras e instruções.

Diante desse contexto, identifiquei duas formas de trabalho referentes à comunicação por meio dos símbolos, as quais, acredito, contribuem para o processo de aprendizagem de Lila: a primeira consiste no trabalho desenvolvido com o numeral 4; e a segunda se refere ao ato da fala, quando a professora buscou explicar a atividade verbalmente. Em ambas as ações, identifiquei o desejo da professora de que Lila compreendesse os conceitos relacionados ao numeral 4, para isso fez uso da marca gráfica que simboliza o referido número. Além disso, utilizou materiais concretos (palitos) para que ela pudesse adquirir noções de quantidade de forma concreta. Nessa cena, percebi o desejo da professora de que Lila compreendesse o conceito do numeral 4. Ao questionar sua intenção, ela me respondeu:

[...] é importante, né? que ela saiba os números e as letras, para que ela possa, um dia, se virar sozinha. Ela precisa saber como se escreve os números, as letras, saber juntar as letras para formar sílabas e as sílabas para formar palavras. Assim, eu trabalho com os números de forma separada, buscando fazer com que eles entendam o conceito e a quantidade (PROFESSORA REGENTE, 2020).

No contexto atual, é sabido que a apropriação de diferentes conceitos faz parte do processo de construção e aquisição de novos conhecimentos. Sobre isso, Elias (1994a) diz que a formação de conceitos resulta da inter-relação das ações e dos processos mentais de muitas pessoas, não sendo possível concebê-lo como um processo mental individual.

Mesmo se ocorrer, esse processo mental individual não é suficiente, por si só, para dar conta da presença, na linguagem, de conceitos ligados aos padrões sonoros específicos. Ele só pode atingir esse estatuto depois de ter sido trabalhado **pelo moinho de diálogos que envolvem e inter-relacionam as atividades mentais de muitas pessoas**. Esse inter-relacionamento das atividades de muitos membros de um grupo, é em termos humanos, e, portanto, sociologicamente, um aspecto crucial do destino de um conceito em qualquer língua (ELIAS, 1994a, p. 46, grifo nosso).

Nesse contexto, compreendo que a professora atua como indivíduo que possibilita a construção de conceitos por meio de práticas pedagógicas que se materializam em atividades que envolvem números, objetos e outros símbolos. Desse modo, destaco a importância da formação de conceitos e da simbolização para o processo de aprendizagem da criança, já que o que não pode

ser representado pela teia de símbolos de um grupo humano específico e não ser conhecido pelos seus membros (ELIAS, 1994a).

6.4 CENA 4: CONSTRUÇÃO DA ROTINA POR MEIO DE IMAGENS

Em 18 de fevereiro de 2020, cheguei à sala de aula de Lila e observei que a professora especialista estava mostrando um cartaz com imagens sobre sua rotina. Antes, porém, eu havia presenciado a professora especialista durante o processo de elaboração do cartaz, e ela me explicou que se tratava de um “cartaz de rotinas”, muito utilizado com crianças com TEA, e aquele estava sendo feito especialmente para Lila. Sobre isso, a professora relatou:

Muitas crianças que tem autismo utilizam esse quadro, que é o quadro de rotinas. Eu fiz esse para Lila, pois o quadro ajuda a criança a se organizar, saber o que vem depois, o que ela vai fazer depois, né? E assim, ela fica mais tranquila para fazer as atividades. Quando ela não entende, eu mostro a figura pra ela e assim, ela identifica o que é pra fazer, o que vamos fazer agora, e depois [...] (PROFESSOR ESPECIALISTA, DIÁRIO DE CAMPO, 2020).

A seguir apresento, de forma mais clara, o cartaz de rotinas elaborado pela professora especialista.

Foto 4 – Lila interagindo com o cartaz de rotinas elaborado pela professora especialista



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Foto 5 – Cartaz de rotina confeccionado para Lila



Fonte: Arquivo da autora (2020).

Sobre a utilização de rotinas na educação infantil, Barbosa (2006) afirma que elas consistem em uma categoria pedagógica de que os educadores fazem uso para, por meio delas, desenvolver o trabalho pedagógico. Nesse sentido, ressalta a importância de constituí-las sob uma perspectiva de educação e cuidado, para que, assim, tenham significado no cotidiano escolar da educação infantil.

A autora afirma também que as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo por objetivo organizar a cotidianidade (BARBOSA, 2006). Aqui é importante ressaltar que, neste trabalho de pesquisa, as rotinas não se referem ao estabelecimento de regras e momentos fixos e repetitivos. Pelo contrário, acredito em uma prática pedagógica cujas rotinas se constituam de forma dialética no cotidiano da escola (p. 95).

Assim, ao apresentar o cartaz a Lila, observei que a professora apontou as imagens e falou o nome das ações que elas indicavam, para que ela pudesse compreender o que seria feito naquele momento. A professora verbalizou pausadamente uma palavra para cada imagem, de modo que ela fizesse as associações entre os desenhos e as ações descritas. Nesse momento do trabalho de pesquisa, observei a preocupação da professora em incluir Lila nas atividades escolares, para que ela participasse de fato. Nesse sentido, compreendo o cartaz de rotina como um instrumento que faz uso de símbolos para sua elaboração, permitindo, assim, a aprendizagem da criança.

Sendo o objetivo do cartaz de rotinas antecipar, de forma visível, o que a criança faria naquele dia, entendo que esse tipo de ação constitui elemento potencializador da aprendizagem.

Sobre isso, Elias (1994a) fala a respeito da possibilidade de utilização de palavras como uma função específica do ser humano. Por meio delas, é possível pensar antecipadamente e, assim, ativar símbolos que representam ações, pois “[...] uma das funções do termo ‘pensar’ é referir a capacidade humana de ativar símbolos que antecipam uma sequência de possíveis futuras ações sem ser realizada qualquer ação” (ELIAS, 1994a, p. 70). Diante disso, entendo que o cartaz de rotina e as imagens contidas nele permitem a orientação do comportamento mediante a antecipação do que será feito, que é demonstrado por meio de imagens que se constituem em símbolos representativos das ações, pois “[...] a imbricação que caracteriza o modo como os símbolos linguísticos são ativados está, muitas vezes, ligada ao pensamento sob a forma de imagens” (ELIAS, 1994a, p. 71).

Nesse contexto, identifico a importância da linguagem para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. É válido ressaltar que, quando me refiro à linguagem, estou falando das suas diversas formas de manifestação, como a linguagem gestual e corporal, além da linguagem verbal. O fato de a professora ter usado imagens para que a Lila pudesse compreender seu cotidiano escolar mostra a intenção da professora em se comunicar com a criança que, em virtude de sua fala ser comprometida, tinha dificuldades em expressar seus desejos e suas insatisfações. A utilização de imagens como símbolos demonstra a necessidade e importância da linguagem para o desenvolvimento humano, sendo indispensável no processo de aprendizagem:

Podemos afirmar, de modo inequívoco, que os seres humanos sem a linguagem seriam também seres humanos sem o conhecimento e a razão. A linguagem, que é o meio pelo qual o ser humano pode comunicar e de fato, agir com os membros do seu grupo, é indispensável ao pleno desenvolvimento de um ser humano com a capacidade de usar o conhecimento e o raciocínio como meio de orientação sob a forma de símbolos linguísticos. Todos eles possuem funções humanas que são dirigidas de umas pessoas para as outras. Eles são tornados possíveis pela forma específica que caracteriza a vida conjunta dos seres humanos em grupos e, por seu lado, possibilitam essa forma específica (ELIAS, 1994a, p. 71).

Ainda nessa direção, acompanhei outra atividade desenvolvida com Lila pela professora especialista. Na sala de recursos, havia um pequeno varal em que fichas com os nomes das crianças eram expostas num formato de cartão, ou seja, as professoras confeccionavam os

nomes de cada criança e colavam em papel cartão. Após plastificar a ficha, esta era oferecida à criança para que ela escrevesse seu nome logo abaixo das letras indicadas, em espaço delimitado e destinado a esse fim. É interessante destacar que o objetivo da ficha era que a criança aprendesse a grafar seu nome, escrevendo-o repetidas vezes, pois poderiam apagar e fazer novamente se errassem alguma letra. Ao perguntar à professora sobre o trabalho com as fichas dos nomes, ela relatou:

As fichas dos nomes, nós utilizamos com todas as crianças, toda escola usa [...] é para que elas possam aprender a escrever seu nome e se errar, elas podem apagar com a flanela. A exposição do nome no varal ajuda a criança a identificar seu nome, a diferença dele para os nomes dos outros colegas da sala e assim, devagar, elas vão aprendendo a escrever e identificar as letras que fazem parte do seu nome (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Nessa atividade, identifiquei que a professora tinha a intenção de ensiná-la a escrever seu nome e para isso ela falava separadamente o nome de cada letra e depois falava seu nome completo. Importa destacar que, na fala da professora, percebi que a prática de utilização desse tipo de material é realizada pelas demais professoras como recurso frequente para o ensino do nome das crianças. Observo aqui a relação de interdependência que se estabelece na construção de uma prática pedagógica na escola, visto que, para sua materialização, é necessária uma “rede de pessoas”, ou seja, para que o ato de utilização das fichas fosse praticado por todos, foi necessária a ligação entre diversas pessoas. Nesse sentido, Elias (1994b) ressalta que os processos não são resultado de uma pessoa individual, e sim das relações interpessoais, ou seja, resulta de um constante movimento como um tecer e destecer ininterrupto das ligações (ELIAS, 1994b).

Quando a professora falou separadamente as letras que compõem o nome da criança e posteriormente o pronunciou de modo completo, exerceu também uma prática pedagógica que potencializa o aprendizado da criança, considerando que a criança precisa ser adaptada ao outro para viver em sociedade. Nessa direção, o ato de falar o nome das letras para a criança põe-na em contato com os sinais gráficos que representam o alfabeto e também com a linguagem falada, função psíquica de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. De acordo com Elias (1994b), a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros.

Diante disso, entendo que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança ocorre quando ela cresce em um determinado grupo, pois elas não podem ser deduzidas exclusivamente de sua constituição hereditária, e sim do modo pelo qual a criança se constitui com outras pessoas (ELIAS, 1994b, p. 38).

Constata-se repetidas vezes que a ilustração mais simples dessa situação aparentemente muito complexa é a **função psicológica da fala**. Por natureza, toda pessoa traz consigo ao mundo um aparelho fonador passível de articulação e que ela mesma é capaz de controlar. Também nesse aspecto, o ser humano não apenas é suscetível de ser ajustado para se comunicar com os outros de sua espécie, como também, por natureza, precisa desse ajustamento por outras pessoas, **do ajustamento social**, para se tornar humano no sentido pleno da palavra (ELIAS, 1994b, p. 40, grifo nosso).

Nesse caminho, o autor destaca que a aprendizagem foi não somente possível senão necessária para que a criança fosse inserida na sociedade, em determinado grupo social, e reitera que uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Assim, esse processo característico da natureza humana permite a integração de uma pessoa a um grupo social. Tendo em vista todos os relatos feitos até o momento, é possível inferir que o desenvolvimento da criança possui duas dimensões: uma dimensão natural e a outra social. A criança nasce com todo o aparato biológico necessário ao desenvolvimento da linguagem, mas, se não estiver em contato com o outro, ela não poderá desenvolver a habilidade psíquica da fala, por exemplo. Desse modo, ao pensar o papel do outro na constituição e desenvolvimento da criança, é preciso considerar os aspectos naturais e sociais. Quando me refiro aos aspectos naturais, faço-o em relação a toda capacidade orgânica de desenvolvimento que o indivíduo apresenta ao nascer. No que concerne aos aspectos sociais, refiro-me às múltiplas relações que se estabelecem em sua diversidade.

Desse modo, Elias trata da relação entre a cultura e a natureza numa perspectiva relacional e funcional, considerando que a capacidade humana de comunicação é um atributo biológico inato do ser humano e o desenvolvimento de padrões sonoros em símbolos de comunicação é algo próprio do meio social. Sendo assim, a linguagem é um exemplo claro entre o entrelaçamento da evolução biológica e o do desenvolvimento social, pois compreendo que a constituição biológica favorece o aprendizado da língua, mas ninguém nasce com uma determinada língua. Aqui enfatizo a importância da linguagem devido ao fato de que, por meio dela, o indivíduo pode orientar-se no mundo, construir pensamentos e significados, simbolizar e permitir a comunicação.

6.5 CENA 5: LILA E A CINDERELA

Dando continuidade às nossas análises, uma cena me chamou muita atenção: a professora especialista relatou-me que Lila gostava muito das “princesas” e das bonecas da “Barbie” e, em algumas situações, ela fazia uso dessa preferência para propor atividades e se aproximar dela. Assim, cheguei à sala de atendimento educacional especializado e me sentei ao lado da porta. Lila demorou em chegar e, quando chegou, veio acompanhada de sua professora de apoio, que segurava uma fantasia de “Cinderela”. Ao chegar, a professora relatou:

Hoje foi difícil, ela não queria vir... por isso demoramos um pouquinho. Me lembrei que tinha a fantasia da Cinderela guardada em meu armário, e assim fui buscar para mostrar pra ela. Ela gosta muito das princesas e por isso as vezes uso a fantasia para motivá-la. Eu falo pra ela que vamos lá na sala vestir e ela vem (PROFESSORA DE APOIO, 2019).

A intenção da professora era que ela participasse de seu horário de atendimento e desenvolvesse as atividades propostas para ela e, assim, aprendesse o que seria proposto naquele momento. Assim, fez uso de algo que simbolizava e tinha significado especial para Lila, de modo que ela aceitasse ir para a sala de recursos. Diante desse episódio, refleti sobre qual significado a Cinderela teria para Lila e por qual motivo esse significado havia sido construído. Compreendi que, sob uma perspectiva eliasiana, a fantasia se constituía como uma construção cultural, ou seja, um elemento que adquiriu determinado valor, em virtude de as pessoas a entenderem como importante. Sabemos que a fantasia da Cinderela ocupa o imaginário infantil em diversas situações. O fato de Lila a estimar com tanta ênfase leva à análise do modo pelo qual essa personagem lhe foi apresentada e, por esse motivo, Lila era capaz de movimentar-se em prol das ações solicitadas.

Quando a professora relatou que usou novamente a fantasia para trabalhar com ela, compreendi que essa ação já havia sido feita outras vezes. Assim, ao ver a fantasia, observei que Lila se lembrou da personagem e fez associações positivas, uma vez que sorriu e se vestiu com a fantasia demonstrando satisfação. Sobre esse fato, ressalto a importância da elaboração de símbolos que são armazenados na memória. Sobre isso, Elias (1994a) diz que os aspectos das imagens da memória são indispensáveis à manipulação dos símbolos, sendo essa capacidade especificamente humana.

Os símbolos das fantasias são, muitas vezes, concebidos como irracionais e não pertencentes ao intelecto. No entanto, nos fatos reais, a capacidade humana de imaginar coisas que não existem e acontecimentos que não ocorrem, e de comunicar sobre eles através de símbolos apropriados, encontra, na melhor das hipóteses, apenas traços residuais de uma equivalência no mundo animal (ELIAS, 1994a, p. 73).

Diante dessa cena, entendo que a prática pedagógica se materializou por meio de uma fantasia, pois, ao utilizá-la com intencionalidade, a professora proporcionou momentos de imaginação, criação e brincadeiras. Assim, Elias (1994a) destaca que o conhecimento produzido pela fantasia é um dom humano, fundamental e distintivo quanto à capacidade para produzir conhecimento e pensamento congruentes com a realidade ou, por outras palavras, racionais (ELIAS, 1994a).

Na educação infantil, a ludicidade e as brincadeiras são elementos significativos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nessa cena, além de Lila ter realizado a atividade proposta na sala de recursos, ela teve a oportunidade de imaginar, criar, brincar e assim significar as coisas à sua volta. Nessa direção, a dimensão simbólica representou a possibilidade de construção de imagens e a busca de sentidos e significados no mundo natural e social:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 15).

Para Sarmiento (2004), a dimensão simbólica é privilegiada na “fantasia do real”, que representa uma forma particular de a criança ver o mundo. Mesmo que esteja em um momento de brincadeira, as ações realizadas pela criança retratam e possibilitam vivências imaginativas que produzem conhecimentos. Essas ações estão relacionadas aos aspectos cognitivos e a uma forma de se apropriar das coisas que estão à sua volta. Desse modo, entendo a importância de desenvolver a fantasia do real no processo de formação da criança.

Ainda sobre o aspecto simbólico, destaco o momento em que a professora me mostrou uma atividade de calendário que ela preparou para Lila, como mostro na figura a seguir:

Figura 5 – Atividade do calendário

Escola: _____ Diretora: _____
 Disciplina: _____ Professora: _____ Turma: _____
 Aluno: _____ Data: _____

Calendário

Preencha o calendário com os dias deste mês e pinte o dia de hoje.



ANO: _____

| DOMINGO | SEGUNDA-FEIRA | TERÇA-FEIRA | QUARTA-FEIRA | QUINTA-FEIRA | SEXTA-FEIRA | SÁBADO |
|---------|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|--------|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |









Fonte: Arquivo da autora (2020).

Ao analisar a atividade da figura 5, novamente deparo com a imagem de uma boneca que, por sua vez, fazia referência a Cinderela. Nessa atividade, a intenção da professora era que Lila aprendesse os nomes dos dias da semana e as datas, ensinando-lhe o tempo. Assim, ela ilustrou a atividade para que pudesse chamar a atenção dela, o que, de fato, ocorreu. Ao mostrar a atividade, Lila logo pegou a folha. A professora pediu que ela sentasse à mesa e assim ofereceu lápis de cor para que ela colorisse a imagem.

A atividade em destaque também mostra que a professora tinha a intenção de que Lila se orientasse nos tempos e espaços da escola, uma vez que, com a compreensão sobre a sucessão dos dias, Lila entenderia as sequências lógicas dos fatos e, assim, poderia desenvolver sua capacidade de orientação temporal e espacial por meio do calendário, que também consiste em um símbolo linguístico. Desse modo, os conhecimentos adquiridos por Lila por meio dessa proposta permitiam a comunicação dela com o mundo. Sobre isso, Elias (1994a) colabora para minhas reflexões, quando diz que o conhecimento foi identificado com a linguagem e a linguagem com o conhecimento e o pensamento. Assim sendo, a atividade aqui em análise, ou seja, o calendário, é um instrumento relacionado à linguagem matemática que tem a função de orientar e comunicar algo no tempo presente. Assim, enfatiza que todos os símbolos têm a função de comunicação e de orientação.

Diante de tantas evidências retratadas por meio das cenas descritas, tenho segurança, ao afirmar que a criança aprende e se desenvolve por meio das experiências que lhe são proporcionadas. De forma específica, as crianças com autismo precisam fazer parte desse processo com experiências significativas e estruturadas, de modo que o professor sempre considere os seus modos de existência e aprendizagem. Como Elias afirma, a natureza humana fornece o potencial biológico para que cada ser humano passe por experiências diversas e, assim, construa seus conhecimentos. No entanto, esse potencial biológico precisa estar atrelado às experiências sociais.

O conhecimento adquirido por uma criança a partir de sua experiência social e o conhecimento que faz parte do fundo social de conhecimento tendem a ficar intimamente ligados, tornando-se difícil distingui-los [...] Os seres humanos integram-se num universo de conhecimento que resulta da experiência de muitas outras pessoas. As experiências pessoais são impregnadas por esse conhecimento (ELIAS, 1994a, p. 38).

Sendo assim, compreendo que o conhecimento é adquirido dessas experiências que fazem parte do processo de aprendizagem do indivíduo e permitem a construção de símbolos sob uma perspectiva processual. Desse modo, Elias enfatiza:

O processo de aquisição do conhecimento, o aumento constante do nosso saber sobre os fatos, a aproximação mais estreita entre as idéias e procedimentos humanos e aquilo que se pode estabelecer como fato através da observação crítica, toda essa modificação de nosso modo de experiência ao longo das gerações – e, portanto, no decorrer da vida individual – não constitui, na totalidade dos casos, simples extensão de uma dada dimensão (ELIAS, 1994b, p. 86).

Destarte, compreendo que esse processo de aquisição do conhecimento pode ser materializado por meio da prática pedagógica sob uma perspectiva de prática social. À medida que se assume uma prática pedagógica como prática social, esta se configura como elemento impulsionador no processo de construção de conhecimentos. Sendo assim, as práticas pedagógicas que podem potencializar a aprendizagem precisam considerar as especificidades do meio social em que estão inseridas, pois, caso contrário, vão somente “preencher espaços” para cumprir a obrigatoriedade da carga horária estabelecida pelos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este percurso investigativo, identifiquei e analisei como a utilização de recursos simbólicos na prática pedagógica pode potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com TEA que não apresenta linguagem verbal. De maneira específica, acompanhei o cotidiano de Lila, uma criança com TEA matriculada em um CMEI do município de Vitória, e, nesse contexto, analisei, de fato, como essas práticas têm contribuído para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento individual e social.

Com base nessas considerações iniciais, destaco alguns apontamentos que foram possíveis por meio deste estudo. Primeiramente considero ser necessário reiterar brevemente o conceito de prática pedagógica que permeou todo o nosso trabalho de pesquisa, para que, assim, seja possível prosseguir com as considerações finais. Diante de todos os trabalhos analisados, foi possível identificar que existem diferentes conceitos para significar a expressão “práticas pedagógicas”. Em virtude dessa diversidade, assumi, neste trabalho, a perspectiva de prática pedagógica como prática social, ou seja, defendo que, no momento em que essa prática é compreendida sob um viés social, se torna possível estabelecer relações de reflexão e, conseqüentemente, ações concretas para a promoção da aprendizagem das crianças.

Desse modo, a concretização dessas práticas é outro aspecto que vale destacar. Durante minha inserção em campo de pesquisa, foi possível identificar que, na dinâmica do ensinar e do aprender, as práticas pedagógicas se configuram como elementos essenciais, pois elas vão caracterizar uma ação como educativa e, conseqüentemente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Embora as práticas pedagógicas sejam mediadas por diversos elementos, destaco aqui o papel do professor como um dos principais sujeitos nesse processo. Nesse sentido, Elias, no conjunto de suas obras, ressalta a importância vital que as relações sociais assumem nesse processo de aprendizagem, uma vez que todo ser humano nasce com capacidade biológica para aprender, sendo necessária a interação com o outro, para que essas relações permitam seu desenvolvimento individual e social.

Apresento aqui um desafio para novas pesquisas, quando me refiro à ligação existente entre os processos sociais e biológicos, considerando que ambos se entrelaçam durante o processo de crescimento e desenvolvimento humano. Um dos desafios postos consiste em saber em que medida esses aspectos influenciam no processo de aprendizagem da criança, especialmente

aquela que apresenta algum tipo de especificidade em seu processo de desenvolvimento. Diante desse cenário, considero ser de grande importância o desenvolvimento de novas pesquisas para a construção de conhecimentos nessa área.

Assim, neste trabalho de tese, acredito que, para a produção de conhecimentos congruentes com a realidade, é necessário o afastamento do pesquisador com seu objeto de pesquisa, a fim de que compreenda criticamente a realidade. Assim, de acordo com Norbert Elias, o cientista social precisa manter uma postura de “envolvimento” e “alienação” diante de seu objeto de pesquisa, de modo que esse pesquisador busque entender a natureza do conhecimento adquirido. Dessa maneira, mesmo inserida em campo de pesquisa, busquei manter o afastamento necessário para entender a processualidade dos movimentos voltados para a aprendizagem e desenvolvimento de Lila, considerando que as práticas pedagógicas se desenvolvem de forma relacional, dentro do contexto educativo, por isso não é possível analisá-la independentemente. Sendo assim, com base na metodologia de estudo de caso, foi possível vivenciar e compreender como as práticas pedagógicas contribuem para o processo de aprendizagem de Lila, por meio de ações concretas que levem em conta as especificidades da criança.

Outro aspecto importante refere-se à materialização, de fato, das práticas como potencializadoras de aprendizagens. Em minha pesquisa, foi possível identificar algumas atividades práticas que possibilitam o aprendizado da criança, mas sei que existem muitas outras que permitem e facilitam esse processo. Diante disso, faz-se importante desenvolver pesquisas que ampliem o “fundo de conhecimento” relativo às práticas que podem ser materializadas dentro do contexto educacional, considerando as especificidades que permeiam o processo de aprendizagem da criança com TEA. Inerentemente a isso, destaco as práticas relacionadas à aquisição da linguagem por meio da construção de símbolos criados em determinada época histórica.

Nesse sentido, ressalto a pertinência de estudos mais aprofundados nesse campo, de modo a colaborar com as práticas docentes e, conseqüentemente, possibilitar situações significativas de aprendizagem com essas crianças. Este estudo permitiu identificar que, dada a relação de interdependência contínua entre os sujeitos, se torna necessário que os profissionais envolvidos no processo educacional da criança compreendam a prática pedagógica como uma possibilidade relevante para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de cada criança, conferindo-lhe caráter educativo por meio de uma intencionalidade. Destaca-se, então, a necessidade de

pensar sobre a formação desses profissionais no tocante à aprendizagem dessa criança. Desse modo, existe aqui mais um aspecto importante a ser considerado para o desenvolvimento de novas pesquisas.

No que se refere ao movimento desencadeado na pesquisa, destaco a relevância deste estudo quando me refiro aos processos de aquisição da linguagem da criança com TEA. Conforme mencionado, diversos estudos apontam que grande parte das crianças que apresentam esse transtorno possui défices em suas habilidades comunicacionais. Diante desse contexto, este trabalho de pesquisa torna-se relevante à medida que me refiro à aquisição da linguagem por meio das práticas pedagógicas.

Conforme mencionado, a linguagem constitui-se como marca específica do ser humano e a privilegia entre as diversas formas de atividade simbólica, pois permite ao homem designar, interagir, nomear e simbolizar experiências. Por esse motivo, minhas análises voltaram-se para as formas pelas quais essas práticas são responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem no curso do processo de desenvolvimento psíquico da criança e busquei estabelecer algumas relações dialéticas entre as práticas pedagógicas presentes na educação escolar e a aquisição da linguagem. Considerando toda a complexidade que envolve a linguagem humana, algumas indagações surgiram de minha pesquisa, por exemplo, alguns questionamentos acerca das formas que a escola adota para desenvolver o trabalho pedagógico com a criança com TEA e em que medida as falhas nos processos de interação social comprometem a aquisição da linguagem. Essas indagações surgem e tornam-se importantes à medida que trazem a possibilidade de reflexões acerca do transtorno e assim entendo que preciso fugir de lógicas universalizantes que podem trazer limitações às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Desse modo, foi possível identificar que, quando uma das professoras de Lila faz uso da fantasia para se comunicar, utiliza um recurso simbólico para proporcionar a aquisição de conhecimentos com a criança. Por sua vez, esse recurso simbólico constituiu-se num processo histórico de longa duração e passou a fazer parte de um contexto social e da história cultural dos indivíduos.

Da mesma forma, as práticas que envolviam atividades de identificação de letras e números, atividades de escrita e de manipulação de diferentes materiais também são resultados de uma

construção cultural que tangencia a educação infantil, principalmente quando me refiro às crianças com TEA. Desse modo, este estudo permitiu a percepção de que a vivência de experiências estruturadas por meio de práticas pedagógicas possibilitou a aquisição de conhecimentos a Lila, fato que confirma que o desenvolvimento humano ocorre em uma perspectiva processual e relacional, quando o indivíduo estabelece uma relação de constante interdependência com o meio onde vive.

Destaco, então, a relevância de falar sobre a importância e a necessidade de pensar as práticas pedagógicas como práticas sociais, visto que as crianças com TEA devem ter as mesmas oportunidades para se desenvolverem de acordo com a realidade individual e coletiva na qual estão inseridas. Dessa maneira, faz-se necessário considerar que, muitas vezes, o processo de aprendizagem da criança poderá ser incompatível com o movimento e com a multiplicidade de estímulos e ações que ocorrem no cotidiano escolar e, por isso, em grande parte das situações, o grande obstáculo não é o transtorno, mas, sim, a inadequação na forma de se comunicar, interagir e lidar com essas crianças. Nessa direção, acredito ser imprescindível afirmar a necessidade de novas pesquisas que tratem acerca dos modos de aprendizagem da criança com TEA, pois acredito que o processo de aprendizagem da criança ocorre por meio de práticas estruturadas e sistematizadas. A pertinência de estudos mais aprofundados nesta área contribuirá tanto para o desenvolvimento de condutas e rotinas mais adequadas às demandas apresentadas pela criança quanto para seu processo de aprendizagem, consequentemente.

O estudo em tela também me possibilitou identificar que o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança não ocorre de forma linear. Considerando as relações de interdependência estabelecidas no cotidiano, compreendo que os seres humanos fazem parte de uma configuração social ampla, na qual cada um exerce um papel específico, ou seja, os seres humanos são capazes de se organizarem em prol de objetivos comuns quando necessário. Assim, essa não linearidade dos processos sociais contribui para a constituição de novas práticas e novas funções, conferindo caráter colaborativo em diferentes contextos. Diante desse cenário, acredito que as práticas pedagógicas podem ser constituídas em uma perspectiva dialética, o que contribuirá para o processo de aprendizagem das crianças que apresentam algum tipo de transtorno em seu desenvolvimento. Sendo assim, certifico que essa dialeticidade permite a construção de práticas pedagógicas pensadas, adequadas e construídas sob o viés da inclusão, à medida que, nesse movimento de construção, são consideradas as especificidades de cada indivíduo.

Finalmente, para minhas últimas considerações, gostaria de retomar as indagações que motivaram este trabalho de pesquisa. Diante da complexidade que envolve a inclusão de crianças com TEA, meu olhar voltou-se para as práticas pedagógicas direcionadas a essas crianças, pois defendo a ideia (e acredito nela) de que a instituição escolar é responsável pelo saber estruturado e sistematizado e, por meio desses saberes, as práticas pedagógicas se configuram como elementos potencializadores do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o estudo levou-me a compreender os processos diversos que ocorrem dentro da escola, mas que possuem o mesmo objetivo, qual seja, possibilitar aprendizagens significativas a Lila, de modo que ela se aproprie de habilidades e conceitos necessários para se tornar uma pessoa independente.

Diante do que foi exposto, finalizo minha tese de doutoramento com alguns indicativos e considerações, as quais precisam ser compartilhadas, materializadas e vivenciadas por meio de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens, uma das quais se refere às possibilidades de atuação e de trabalho que o professor tem com a criança. Essa diversidade permite a criação de práticas educativas diferenciadas e adequadas às demandas da criança, fato que contribuirá para seu processo de desenvolvimento. Outra consideração está no fato de que, quando o professor deseja proporcionar construção de novos conhecimentos aos seus alunos, ele busca alternativas diferenciadas para atender à necessidade da criança. Essa autonomia docente contribui muito para o processo de aprendizagem da criança, pois, assim, o professor sistematiza e elabora ações pertinentes as suas necessidades. Dessa maneira, justifico a importância de compreender as condições sociais para a produção dos conhecimentos da humanidade. Desse modo, nesse contexto, compreendo que a utilização de símbolos nas práticas pedagógicas consiste em um dos elementos que colaboram para a construção desse conhecimento.

Associadamente a essas questões, foi possível evidenciar que, apesar dos obstáculos e intercorrências presentes no trabalho pedagógico cotidiano com Lila, as professoras buscaram diferentes maneiras práticas de trabalho e aproximação com ela. Nesse contexto, ressalto a natureza processual do desenvolvimento humano. De acordo com Elias (1994b), a ação do outro permite o processo de “individuação”, que consiste em um processo de individuação humana inseparável de outros processos. Nesse percurso, o autor afirma que não só as pessoas se tornam mais diferentes em sua composição, como também cada pessoa se conscientiza mais dessa diferença (ELIAS, 1994b, p. 117). Nesse sentido, as práticas pedagógicas relatadas a Lila e com

ela desenvolvidas permitiram momentos de aprendizagem e desenvolvimento, fato que confirma a tese aqui defendida.

Dessa maneira, este trabalho faz-me compreender que a forma pela qual o professor articula, desenvolve, sugere e apresenta sua proposta de trabalho é que vai dizer se essa prática é, de fato, inclusiva e se permite potencializar os processos de aprendizagem da criança com TEA. Diante de todo o contexto apresentado até aqui, termino este estudo com o indicativo da “não conclusão” e com a compreensão de que a diversidade humana envolve e me faz ver a necessidade de pensar formas diversas de construção do conhecimento e reconhecer a grandeza do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALCUDIA, Rosa *et al.* **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuiera. FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais**. São Paulo, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pfono/a/8jZLkCWrrwwb8KQ5FWCGKGkr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ANJOS, Hildete Pereira *et al.* Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abr./jun. 2013.

ÀRIES, Phillipe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: Editora LTC, 1981.

BAPTISTA, Carlos Alberto. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. *In*: BAPTISTA, Carlos Alberto; BOSA, Claudenice (ed.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-139.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber livro editora ,2007.

BARBOSA, Sérgio Servulo Ribeiro. A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com o processo civilizatório. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2006, Vitória, ES. **Anais eletrônicos** [...]. Universidade Federal do Espírito santo – Ufes. Disponível em: <https://processocivilizador.ufes.br/sites/processocivilizador.ufes.br/files/field/anexo/Anais%20-%20Sess%c3%b5es%20Comunica%c3%a7%c3%a3o%20Oral%20dia%2024.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BERNARDES, Maria Eliza; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. **Atividade pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Perspectiva: Florianópolis, v. 25, n. 2, jul./dez. 2007.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **Considerações sobre as teorias de Elias e de Vigotsky**. *In*: Psicologia e práticas sociais. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: www.centroedestein.org.br. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

CAVALCANTI, Rossana Tenório; SILVA, Nyrluce Marília Alves. Educação e processo civilizador: a escola como locus de construção de práticas participativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 2009. **Anais [...]**. Disponível em: www.uel.com. Acesso em: 14 jun. 2018.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal, Revista de Psicologia**, v. 27, jan./abr. 2015.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. 2018. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Líber livro editora, 2007.

DRAGO, Rogério. **Infância. Educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória/ES**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. v. 2. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. 1. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta editora, 1994a.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa ação**. Curitiba: Educar, n. 16, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Temas em pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, Brasília, DF, v. 97, p. 534-551, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana; ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **Pesquisa em educação especial**: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. *In*: TAQUETTE, S. R.; CALDAS C. P. (org.). Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014**: políticas e direito à educação. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Lev Vigotsky e Norbert Elias**: notas sobre as proposições a respeito da linguagem e conhecimento. 2013. Disponível em: www.uel.br. Acesso em: 12 ago. 2018.

GRINKER, Roy Richard. **Um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, n. 2, São Paulo, 2006.

GUALDA, Silva; DUARTE, Márcia. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da educação especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da educação especial, **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 482-504, maio/ago. 2016. Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: [h Dialnet-EstrategiasPedagogicasEAvaliacoesUtilizadasComAlun-5513466.pdf](http://www.dialnet-estrategiaspedagogicasEAvaliacoesUtilizadasComAlun-5513466.pdf) . Acesso em: 20 out. 2020.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONORATO, Tony. **Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovitch Vigotsky**. 2000. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas8/artigos/TonyHonorato.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

HONORATO, Tony. **Processos civilizadores e constituição de grupos sociais**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 2016, Ponta Grossa-PR, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anas9/artigos/ mesa_debates/art28.pdf. Acesso em: 24 jan. 2017.

HONORATO, Tony; GEBARA, Ademir. **Convergências entre a teoria de Lev Semionovich Vigotsky e de Norbert Elias**. In: Estudos de Psicologia, Campinas-SP, 2012.

HOSTINS, Regina Célia; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para a elaboração conceitual do público-alvo da educação especial. **Revista AAPE/EPAA**, São Paulo, v. 23, n. 28. 2014.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília-SP, v. 23, n. 3, jul./set. 2017.

JANUZZI, Gilberto de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Editora Autores Associados, 1. ed. 2012.

KROTSCH, Lucas Facundo. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. In: KAPLAN, Carina; SARAT, Magda (org.). **Educação, subjetividade e diversidade – pesquisas no Brasil e na Argentina**. Londrina, PR: UEL, 2014, p. 40.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. São Paulo: Editora Mediação, 2007.

LIMA, Maria Betânia Barbosa da Silva. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas**: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia-GO, 2013.

LEÃO. Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, José Manuel Lopes. **Inclusão e Educação**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. PROVIN, Priscila; KLEIN, Rejane Ramos; SCHERER, Renata Porcher FREITAS, Cláudia Rodrigues de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; BARRERA, Susana Graciela Pérez; MISSAGLIA, Vivian (org.). São Paulo: Editora Unisinos, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. São Paulo: Coleção Educação contemporânea, 1. ed., 2001.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. COLLARES, Cecília de Azevedo Lima. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas**: as avaliações de inteligência. Revista de Psicologia da USP. São Paulo, v. 8, p. 63-89, 1997.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas e educação especial**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2017.

PEIXOTO, Bianca Nunes; FONTOURA, Deise da Silva; PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. A atividade de desenho mediada com comunicação alternativa como estratégia pedagógica para a criança com autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, Unesp, v. 5, n. 2. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7977>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular**: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVAS, Pouso Alegre, 2014.

PINO, Angel. Cultura e processo civilizador: um confronto de ideias de Norbert Elias e Lev Semionovich Vigotsky. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 9., 1997, Campinas, SP. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: www.uel.com/grupodeestudosprocessocivilizador. Acesso em: 13 maio 2018.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, Campinas, SP, 1997.

POLICHA, Kellen Katillen. **A prática pedagógica e suas correlações com a aprendizagem**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Tuiuti, Paraná, 2017.

PRÁTICA. *In*: MICHAELIS, dicionário online de português. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pr%C3%Atica>. Acesso em: 14 nov. 2019.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RODRIGUES, Sônia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALIAN, Claudia Valentina Assumpção. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre o currículo. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, UFMA, v. 46, n. 159, São Paulo, 2016.

SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa Editores S.A., 2004.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel; PANTALEÃO, Edson. A sociologia figuracional como aporte teórico-metodológico: trabalho e formação docente em educação especial. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, Vitória-ES, 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QsmTD5KL9kvn8BF9Z6dSynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal**. São Paulo – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 25 jul. 2018.

YIN, K. ROBERT. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Distribuição regional das pesquisas encontradas no site da Capes

Quadro 9 – Relação das pesquisas com base no site da Capes

| ANO | TÍTULO E AUTOR | ESTADO | ENFOQUE |
|------|--|-------------------|---|
| 2013 | Práticas pedagógicas na Educação Infantil Martten Costa de Santana | Piauí | Investigar o potencial da reflexividade dos/nos registros escritos sobre a prática pedagógica na educação infantil. |
| 2013 | A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma rede pública de Belo Horizonte Sônia Maria Rodrigues | Minas Gerais | Limites e possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas. |
| 2013 | As práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil no município de Santa Inês Maria Lourdene Paula Costa | Maranhão | Investigar e analisar o gênero de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de educação infantil. |
| 2013 | O berçário como contexto das DCNEI n. 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria Priscila Arruda Barbosa | Rio Grande do Sul | Investigar a relação entre as práticas pedagógicas e as proposições das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |
| 2013 | Práticas Pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: Considerações sobre a infância e a criança com deficiência e TGD Keila Cristina Bello da Silva Oliveira | Espírito Santo | Investigar as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil a partir de um olhar para a infância e para a crianças com deficiência e TGD. |
| 2014 | Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva Maria Inês de Almeida Pelegrini | Minas Gerais | Investigar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. |
| 2014 | Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem: a subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal Ana Luiza de França Sá | Distrito Federal | Disserta sobre a subjetividade social de professoras de uma escola do Distrito Federal a respeito do paradigma médico recorrente nas práticas pedagógicas. |
| 2014 | Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino | São Paulo | Construção de propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial na sala de aula comum. |

| | | | | |
|------|--|--|---------------------|--|
| | | Carla Ariela Rios Vilaronga | | |
| 2014 | | Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar Larissy Alves Cotonhoto | Espírito Santo | Compreensão sobre a prática curricular proposta na sala de recursos multifuncionais. |
| 2015 | | Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual Mirela Granja Vidal Monteiro | Rio Grande do Norte | Conhecer e analisar as práticas que estão sendo desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual. |
| 2015 | | A educação de crianças de 0 a 3 anos- um olhar para a prática docente Iranildes Sales dos Santos Delmondes | Mato Grosso do Sul | Analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil. |
| 2015 | | Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma rede de significações na creche “Ipê Branco” Andréia Modenese | Mato Grosso | Analisar os fios que se entrelaçam na constituição de uma rede de significações a respeito das práticas pedagógicas na educação infantil. |
| 2015 | | Práticas Pedagógicas desenvolvidas no AEE à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil Patricia Santos Conde | Espírito Santo | Análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. |
| 2015 | | Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência Carolina de Almeida | São Paulo | Práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência na educação infantil. |
| 2015 | | Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade: concepções acadêmicas e de profissionais da educação Telma Aparecida teles Martins Silveira | Goiás | Investigar a prática pedagógica com crianças de zero a três anos de idade, com o objetivo de compreender as concepções acadêmicas e de profissionais da educação acerca das práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade. |
| 2016 | | Práticas pedagógicas na Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar? | Rio Grande do Sul | Investigar de que forma os professores organizam o ensino. |

| | | | | |
|------|--|---|-------------------|--|
| | | Dirce Hechler Hebert | | |
| 2016 | | Prática pedagógica em Educação Especial: inclusão de aluno com deficiência Barbara Mercedes Santiago Ferreira | Bahia | Análise da percepção das professoras acerca de sua prática pedagógica. |
| 2016 | | O desenvolvimento da atenção mediada na educação infantil e sua relação com as práticas pedagógicas Lucimar Barros de Almeida Delman Lains | São Paulo | Investigar as possibilidades de desenvolvimento da atenção mediada em crianças. |
| 2016 | | Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar Rosemeire Geromini Alonso | São Paulo | Investigar as práticas pedagógicas de professores da educação infantil que possuem, em sua sala de aula, alunos público-alvo da educação especial. |
| 2016 | | Práticas pedagógicas na Educação Infantil e a construção de saberes docentes Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves | Piauí | Saberes docentes na prática pedagógica da educação infantil. |
| 2017 | | Análise das práticas pedagógicas do AEE para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Poro Alegre, Santa Maria e Uruguaiana Joseane Frassoni dos Santos | Rio Grande do Sul | Análise das práticas de atendimento educacional especializado e da organização desse atendimento. |
| 2017 | | Escolarização de alunos com deficiência: políticas, conteúdos e práticas educativas Ariadna Pereira Siqueira Effgen | Espírito Santo | Processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. |
| 2017 | | Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e o movimento de construção das práticas pedagógicas Emilene Coco dos Santos | Espírito Santo | Investigar a construção de caminhos alternativos na prática pedagógica desenvolvida com crianças com autismo. |
| 2017 | | Os saberes das crianças de 4 a 5 anos na prática pedagógica docente Ana Paula Silveira | Rio Grande do Sul | Análise dos modos como os saberes das crianças de 4 a 5 anos são contextualizados nas práticas docentes. |
| 2017 | | Práticas pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da educação inclusiva: um olhar do professor | Paraná | Análise das práticas pedagógicas dos professores que atuam na escolarização de crianças autistas. |

| | | | | |
|------|--|--|-------------------|---|
| | | Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia | | |
| 2017 | | A prática pedagógica e suas correlações com a aprendizagem Kellen Katillen Policha | Paraná | Compreender a prática pedagógica situada na sala de aula focalizando as relações que se podem estabelecer entre a prática de ensino e a aprendizagem. |
| 2017 | | Práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial Diana Alice Scheneider | Rio Grande do Sul | Analisar os efeitos da articulação pedagógica para formação inicial dos egressos do curso de licenciatura em Educação Especial. |
| 2018 | | Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo Aline Roberta Tacon Dambros | São Paulo | Analisar a importância do trabalho pedagógico realizado nas salas regulares de ensino para escolarização e desenvolvimento de crianças com TEA. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da Capes (2020).

APÊNDICE B – Distribuição regional das pesquisas identificadas no site da SciELO

Quadro 10 – Relação das pesquisas identificadas no site da SciELO

| ANO | TÍTULO E AUTOR | ESTADO | ENFOQUE |
|------|--|---------------------|--|
| 2013 | Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos Hildete Pereira dos Anjos Luciana Barbosa de Melo Kátia Regina da Silva Lucélia C. Cavalcante Rabelo Marcelo de Almeida Araújo | São Paulo | Análise do processo inclusivo, retomando os conceitos de prática pedagógica e inclusão. |
| 2013 | Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais Maria Inês Bacellar Monteiro Ana Paula de Freitas | Piracicaba | Educação inclusiva com Ênfase nas práticas educacionais orientadas por relações de ensino significativas. |
| 2015 | Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural Marta Chaves | Paraná | Práticas educativas e formação de professores nas elaborações da teoria histórico-cultural. |
| 2015 | Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo Débora Regina de Paula Nunes Larissa Bezerra dos Santos | Rio Grande do Norte | Avaliar a eficácia de uma adaptação do protocolo Pecs e das estratégias do AMI ao desenvolvimento da comunicação de uma criança autista. |
| 2015 | Educação Infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor Lívia Maria Ribeiro Leme Anunciação Maria Piedade Resende da Costa Fátima Elisabeth Denari | São Paulo | Identificar qual nível de desenvolvimento motor de uma criança com síndrome de Down no contexto pedagógico. |
| 2015 | Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações Maria Amélia Santoro Franco | São Paulo | Constituição das práticas pedagógicas por meio da mediação com o outro. |
| 2015 | Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular Teresa Cristina Coelho dos Santos Lúcia de Araújo Ramos Martins | São Paulo | Investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública ante os alunos com deficiência intelectual. |
| 2015 | Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente Patricia Moralis Caramori Maria Júlia Canazza | São Paulo | Educação de indivíduos com deficiência intelectual severa. |
| 2016 | Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito Maria Amélia do Rosário Santoro | Brasília | Compreensão do conceito de prática pedagógica. |
| 2017 | Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar | São Paulo | Elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual. |

| | | | |
|------|---|------------|---|
| | Ana Maria Lunardi Padilha | | |
| 2017 | A influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física Adryelle Fabiane Campelo de Lima Adriana de Faria Gehres | Pernambuco | Analisar as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal. |
| 2017 | Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural Camila Brito Ribeiro Daniele Nunes Henrique Silva | Brasília | Processos de escolarização dos surdos. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações encontradas no site da SciELO (2020).

APÊNDICE C – Distribuição regional das pesquisas identificadas no site da ANPEd

Quadro 11 – Relação das pesquisas identificadas no site da ANPEd

| ANO | TÍTULO E AUTOR | ESTADO | ENFOQUE |
|------|---|----------------|--|
| 2013 | Organização do trabalho docente na rede regular de ensino com alunos da modalidade da educação especial Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber | Santa Catarina | Organização do trabalho docente na classe comum com os alunos da modalidade Educação Especial. |
| 2013 | Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão Maria Betania Barbosa de Silva Lima – Ana Dorziat | Paraíba | Práticas de inclusão nas creches. |
| 2017 | Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física Manoel Osmar Junior | São Paulo | Adaptação de estratégias de ensino para o aluno com deficiência |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações no site da ANPEd (2020).

APÊNDICE D – Distribuição regional das produções identificadas em revistas acadêmicas

Quadro 12 – Relação das produções identificadas em revistas acadêmicas

| ANO | REVISTA | TÍTULO E AUTOR DO TRABALHO | ENFOQUE |
|------|--|--|--|
| 2014 | AAPE/EPAA | Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público-alvo de Educação Especial Regina Célia Linhares Hostins e Suelen Garay Figueiredo Jordão | Práticas curriculares direcionadas à escolarização de alunos público-alvo da educação especial. |
| 2017 | Diálogos e perspectivas em Educação Especial | A Educação Especial na perspectiva inclusiva: da (a) normalidade ao atendimento educacional especializado Lyanny Araújo Francês José Anchieta de Oliveira Bentes | Reflexões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. |
| 2017 | Diálogos e perspectivas em Educação Especial | O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil Melina Thaís da Silva Mendes Márcia Duarte Galvan | Análise do processo de intervenção do professor de em educação infantil e do professor de educação especial. |
| 2017 | Revista Santa Maria | O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil Josiane Beltrame Milanesi Fabiana Cia | Análise do trabalho de profissionais atuantes nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. |
| 2018 | Revista Santa Maria | Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo Karla Tomaz Faria Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira e Luiz Renato Rodrigues Carreiro Cristiane Silvestre de Paula | Verificar os conhecimentos sobre TEA, atitudes e práticas pedagógicas com alunos com o transtorno. |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações de revistas acadêmicas (2020).

APÊNDICE E – Termo de consentimento e autorização para uso de imagens

Eu, _____ aceito e autorizo meu (a) filho(a) na participação da pesquisa desenvolvida pela pedagoga Núbia Rosetti Nascimento Gomes, aluna do Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Fui informada que esse projeto tem como objetivo investigar de que forma a utilização de recursos simbólicos pode potencializar o processo de aprendizagem da criança que apresenta o transtorno do espectro autista não verbal.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá utilizar observações, registros fotográficos e interações com a criança. A participação do(a) meu(minha) filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa. Todas as minhas questões sobre a pesquisa foram respondidas e a pesquisadora se dispôs para esclarecer qualquer dúvida que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Ressaltamos também que as imagens serão utilizadas somente para fins de pesquisa e não haverá nenhum custo para você. Sendo assim, solicitamos que assine a autorização abaixo:

Eu, _____, responsável pelo aluno _____, autorizo a utilização de imagens (fotos) que serão utilizadas somente para fins de pesquisa, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Grau de parentesco: _____

Telefone de contato: _____

Data: _____

APÊNDICE F – Entrevista com a diretora**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

Esta pesquisa está vinculada ao doutorado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos. Tem como foco o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista na educação infantil.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM A DIRETORA

1- Formação:

2- Cargo/função que exerce:

3- O que você entende por prática pedagógica?

4- O que você entende por “deficiência”?

5- Qual sua concepção/entendimento sobre inclusão?

-
-
- 6- Em sua opinião, você acha necessário que sejam feitas adaptações curriculares para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência? Se sim, quais seriam e como seriam feitas essas adaptações?

- 7- Para você, o que significa trabalhar com essas crianças com TEA?

- 8- Quais os principais desafios que você encontra no desenvolvimento do trabalho com alunos com TEA?

- 9- Foi realizado algum ajuste de horários para atendimento aos alunos com TEA? Explique.

- 10- Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas pela escola para promover, cada vez mais, a inclusão das crianças com deficiência?

- 11- Em sua opinião o que falta para o atendimento aos alunos com TEA? (Formação, recursos, materiais...)

12- Como você avalia o atendimento aos alunos com TEA no município? E em sua escola?

13- Existe alguma articulação entre o trabalho desenvolvido pela professora regente e o trabalho desenvolvido na sala de AEE?

APÊNDICE G – Entrevista com professora especializada**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

Esta pesquisa está vinculada ao doutorado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos. Tem como foco o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista na educação infantil.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

**ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

1- Formação:

2- Cargo/função que exerce:

3- Turma/grupo: _____

4- Tempo de atuação na educação infantil: _____

5- Quantidade de alunos público-alvo da educação especial que faz atendimentos:

6- O que você entende por prática pedagógica?

7- O que você entende por “deficiência”?

8- Qual sua concepção/entendimento sobre inclusão?

9- Em sua opinião, você acha necessário que sejam feitas adaptações curriculares para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência? Se sim, quais seriam e como seriam feitas essas adaptações?

10- Para você, o que significa trabalhar com essas crianças com TEA?

11- Como é para você ser professora de atendimento educacional especializado?

12- Quais estratégias e recursos didáticos você utiliza no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

13- Quais os principais desafios que você encontra no cotidiano, para exercer sua função de professora de AEE?

14- Foi realizado algum ajuste de horários para atendimento aos alunos com TEA?
Explique.

15- Como são feitos os planejamentos de suas aulas?

16- Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas pela escola para promover, cada vez mais, a inclusão das crianças com deficiência?

APÊNDICE H – Entrevista com professora regente e assistentes de educação infantil**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

Esta pesquisa está vinculada ao doutorado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos. Tem como foco o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista na educação infantil.

Pesquisadora: Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Orientador: Dr. Edson Pantaleão

ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E ASSISTENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1- Formação:

2- Cargo/função que atua:

3- Turma/grupo: _____

4- Tempo de atuação na educação infantil: _____

5- Quantidade de alunos com TEA que tem em sua sala:

6- O que você entende por prática pedagógica?

7- O que você entende por “deficiência”?

8- Qual sua concepção/entendimento sobre inclusão?

9- Em sua opinião, você acha necessário que sejam feitas adaptações curriculares para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência? Se sim, quais seriam e como seriam feitas essas adaptações?

10- Para você, o que significa trabalhar com essas crianças com TEA?

11- Como é para você ser professora de alunos com TEA?

12- Quais estratégias e recursos didáticos você utiliza no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

13- Quais os principais desafios que você encontra no cotidiano de sua sala de aula, para exercer sua função de professor/assistente?

14- Foi realizado algum ajuste de horários para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial? Explique.

15- Como são feitos os planejamentos de suas aulas?

16- Em sua opinião, quais ações poderiam ser desenvolvidas pela escola para promover, cada vez mais, a inclusão das crianças com deficiência?

17- Na prática, como são feitas e registradas as atividades realizadas pelos alunos?

18- Em sua opinião, o que falta para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial? (Formação, recursos, materiais...)

19- Como você avalia o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no município? E em sua escola?

20- Existe alguma articulação entre o trabalho desenvolvido pela professora regente e o trabalho desenvolvido na sala de AEE?
